

2º CICLO DE ESTUDOS
ESTUDOS DE TEATRO

Teatro e Educação: caminhos para “ver o
mundo” a partir do Teatro Nacional S.
João
Projetos Educativos – estudo de caso

Maria Luísa Corte-Real Correia Alves

M

2017



Maria Luísa Corte-Real Correia Alves

**Teatro e Educação: caminhos para “ver o mundo” a partir do
Teatro Nacional S. João
Projetos Educativos – estudo de caso**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos de Teatro, orientada pela
Professora Doutora Isabel Maria Morujão de Beires

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Outubro de 2017

**Teatro e Educação: caminhos para “ver o mundo” a partir do
Teatro Nacional S. João
Projetos Educativos – estudo de caso**

Maria Luísa Corte-Real Correia Alves

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em em Estudos de Teatro, orientada pela
Professora Doutora Isabel Maria Morujão de Beires

Membros do Júri

Professor Doutor Rui Manuel Gomes Carvalho Homem
Faculdade Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Maria Ventura Morujão de Beires
Faculdade Letras – Universidade do Porto

Mestre Luís Miguel Silva Lopes
Faculdade Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 (dezoito) valores

*Para mim o teatro é tão urgente como o ar que respiro,
o amor da minha família e a amizade dos meus amigos*

Correia Alves*

*Correia Alves (1922-1982). Encenador, dramaturgo, tradutor de peças de teatro, realizador da RTP, Pai

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Morujão, em quem encontrei a melhor “Mestre” que podia ter desejado. Serei sempre grata pelos ensinamentos, pela generosidade e disponibilidade com que me acompanhou e incentivou e por me ter feito sempre acreditar no meu trabalho, nunca me deixando desanimar.

A todos os Professores do curso de Mestrado, com quem muito aprendi, pela disponibilidade sempre demonstrada.

Aos Administradores e Diretor Artístico do Teatro Nacional S. João, Francisca Carneiro Fernandes, José Matos Silva, Sandra Martins e Nuno Carinhas, o meu muito obrigada. O apoio insitucional, e pessoal, que me foi dado foi determinante para concretizar a vontade, já antiga, que tinha de estudar teatro.

Ao Pedro Sobrado e à Paula Braga, inestimáveis colegas de trabalho, pela paciência infinita e disponibilidade, facultando-me muita da bibliografia que utilizei e aconselhando-me outra, ao longo destes anos de mestrado. Sem a sua ajuda o meu trabalho teria estado bem mais dificultado. Ao Nuno M. Cardoso, parceiro cúmplice de tantas aventuras educativas no TNSJ. A todos os Artistas/formadores que têm colaborado com o TNSJ, dando corpo aos Projetos Educativos.

Aos Professores com quem tenho trabalhado e estabelecido relações muito próximas, e mesmo de amizade, ao longo dos já largos anos em que estou no TNSJ. O seu contributo e tudo o que aprendi com eles sobre a instituição Escola e a forma como o teatro pode aliar-se à educação foi fundamental para a realização desta dissertação.

À minha família e amigos pela força que me deram quando decidi embarcar nesta aventura ousada de enfrentar um curso de Mestrado, sem nunca ter frequentado a faculdade.

Aos melhores filhos e noras que qualquer mãe pode desejar, Francisco, Leonor, Martim, Ana e Inês. Sei que estão muito orgulhosos e agrada-me passar-lhes a ideia de que nunca é tarde para realizarmos os nossos sonhos.

Aos meus pais a quem devo tudo. À mulher corajosa que tirou um curso de medicina numa época que reservava à maior parte das mulheres outras funções, que não teve tempo de ver a filha na Universidade como sempre desejou. Ao homem de teatro, que partiu cedo demais, com sérias responsabilidades pelo meu fascínio por teatro e educação.

Resumo

Esta dissertação, fruto da experiência de vinte e três anos de trabalho da sua autora no Teatro Nacional S. João, onde exerce as funções de Relações Públicas e Coordenadora dos Projetos Educativos, foi elaborada a partir da convicção de uma cada vez mais necessária articulação entre teatro e educação.

No TNSJ, o trabalho realizado parte de espetáculos e projetos educativos direcionados para crianças e jovens, como ferramentas potenciadoras do seu desenvolvimento e perceção do mundo, através de experiências associadas ao “ver” e ao “fazer”.

Na Escola, considerando a relevância do seu papel formador fundamental, o teatro poderá ser um aliado de professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem, o que se corrobora através de exemplos de projetos desenvolvidos no TNSJ.

As constatações deste trabalho evidenciam a pertinência e urgência da integração das Expressões Artísticas no sistema educativo português, como disciplinas nucleares, incluindo o teatro/expressão dramática, cujas ferramentas se entendem tão essenciais quanto úteis na formação de cidadãos do século XXI criativos, críticos, responsáveis e livres.

Palavras-chave: teatro; educação; escola; projetos educativos; TNSJ

Abstract

This dissertation, which is the result of the experience of twenty-three years of work of the author in Teatro Nacional S. João, Porto, where she performs the function of Public Relations and Coordinator of Educational Projects, was elaborated on the conviction of an increasingly necessary articulation between theatre and education.

In the TNSJ, the work carried out is part of shows and educational projects aimed at children and young people, as tools to enhance their development and perception of the world, through experiences associated with "seeing" and "doing."

Considering the importance of its fundamental formative role in the school, the theatre can be an ally of teachers and students in the teaching / learning process, which is corroborated through examples of projects developed in the TNSJ.

The main findings of this work highlight the pertinence and urgency of integrating artistic expressions into the Portuguese educational system, such as nuclear disciplines, including theatre / dramatic expression, whose tools are considered as essential as useful in the formation of creative, critical, responsible and free citizens of the 21st century.

Key words: theatre, education, school, educational projects, TNSJ (National Theatre S. João)

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Da natureza do teatro: Um lugar para ver mundo.....	4
1. No princípio era o jogo	4
2. Jogo dramático, expressão dramática, teatro	10
Capítulo II – A Escola e as Artes/Teatro	15
1. A Escola	15
1.1. Teatro e Expressão Dramática na Escola.....	19
Capítulo III - O Teatro Nacional S. João	22
1. Breve história do TNSJ	22
2. O TNSJ e as Escolas.....	22
3. A importância de ver teatro	26
3.1 Espetáculos para público maior de 12 anos	29
3.2 Espetáculos direcionados para alunos do Ensino Secundário	33
3.3 Espetáculos para a infância	36
Capítulo IV – Mediação, sim ou não?	39
Capítulo V – Os Projetos Educativos do TNSJ	46
1. Atividades de aproximação ao teatro: “Ver”	48
1.1 Visitas guiadas	48
1.2 <i>Masterclasses</i>	49
1.3 Encontros com os criadores	49
1.4 Projeto Escolas no Teatro	49
2. Atividades de aproximação ao teatro:”Fazer “.....	50
2.1 Leituras Dramatizadas	51
2.2 Oficinas de Técnica Vocal	55
2.3 Oficinas Pé de Dança	56
2.4 Oficinas Criativas.....	56
2.5 Oficinas de Teatro	57
2.5.1 Oficinas para crianças – Verão/Páscoa no Teatro.....	57

2.5.2	Oficinas de Teatro para jovens e adultos.....	61
Capítulo VI	– O projeto 10 X 10	63
1.	O projeto: arranque e contexto	63
1.1	Um projeto com cinco edições	65
1.2	A Residência Artística – 1º andamento	67
1.3	O projeto nas Escolas – 2º andamento	69
1.4	As Aulas Publicas – 3º andamento	72
2.	O TNSJ e o 10 X 10	73
3.	A Escola Secundária do Cerco – Porto e o 10 X 10	76
4.	Micropedagogias	82
5.	O livro <i>Ensaaios entre Arte e Educação</i>	84
6.	A avaliação	85
7.	Olhares vários	86
7.1	O Olhar dos professores	86
7.2	O olhar dos artistas	87
7.3	O olhar dos alunos	88
7.4	O olhar da Avaliadora e das Investigadoras	90
8.	Conclusões.....	91
Conclusão		94
Bibliografia		96
Anexos		102

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – Espetáculo <i>Barcas</i> – TNSJ.....	31
Fotografia 2 – Espetáculo <i>Madalena</i> – MSBV.....	34
Fotografia 3 – Espetáculo <i>Fã</i> – TeCA.....	38
Fotografia 4 – Alunos da Esc. Sec. do Cerco com o elenco de <i>Antígona</i> , no palco do TNSJ.....	42
Fotografia 5 – Espetáculo <i>O Concerto de Gigli</i> – TeCA.....	44
Fotografia 6 – Exposição Escolas no Teatro – TeCA.....	50
Fotografia 7 – Exposição Escolas no Teatro/ maqueta de cenário – TeCA.....	50
Fotografia 8 – 10 X 10 5ª edição - Final do “jogo da teia” com Encarregados de Educação.....	77
Fotografias 9 e 10 – 10 X 10 5ª edição Aulas Públicas, Representação de monumentos romanos.....	80

Índice de Anexos

Anexo 1 – Letra da canção João e Maria de Chico Buarque de Holanda.....	102
Anexo 2 – Regulamento e Ficha de Inscrição Programa Embaixador.....	103
Anexo 3 – Quadro de espetáculos para a Infância TNSJ 2010 a 2017.....	105
Anexo 4 – Atividades Escolas da autoria de Regina Guimarães – espetáculo <i>Fã</i>	106
Anexo 5 – Entrevista à Professora Paula Cruz.....	107
Anexo 6 – <i>Saltar o Cerco</i> - Reportagem Revista <i>Visão</i>	110
Anexo 7 – Trabalhos de alunos da Esc. Sec. de Paredes sobre o espetáculo <i>Tio Vânia</i>	112
Anexo 8 – Inquérito Encarregados de Educação Oficinas Verão no Teatro 2017.....	116
Anexo 9 – <i>Não sabe o que fazer aos miúdos? Dê-lhes Cultura</i> – Reportagem <i>Jornal de Notícias</i>	119
Anexo 10 – Inquérito alunos da Esc. Sec. do Cerco, Projeto <i>10 X 10</i>	121
Anexo 11 – Folhas de sala Aulas Públicas Porto 2015, 2016 e 2017.....	130

Anexo 12 - Relatório de Avaliação da 5ª edição do Projeto <i>10 X 10</i> , pp. 63 e 64.....	135
Anexo 13 – Inquérito professores da Esc. Sec. do Cerco, projeto <i>10 X 10</i>	138
Anexo 14 – Grelha de avaliação, professores Esc. Sec do Cerco, Projeto <i>10 X 10</i> 5ª edição.....	141

INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta dissertação, se nasceu inevitavelmente da longa experiência de trabalho da autora como Relações Públicas e Coordenadora dos Projetos Educativos do Teatro Nacional S. João (TNSJ) e do bom acolhimento e retorno das ofertas disponibilizadas junto das escolas (em professores e alunos), enraíza-se mais profundamente na sua convicção de que o teatro constitui uma experiência transformadora do indivíduo.

De facto, o teatro faculta ferramentas de reconhecida utilidade na vida de cada indivíduo, ao promover a capacidade de comunicação e de realização de projetos no âmbito pessoal ou profissional. Pretende, portanto, esta dissertação aprofundar a convicção de que o teatro deve fazer parte da vida de cada um e estar estruturalmente aliado à Educação, ao longo dos vários ciclos de ensino que constituem o atual quadro de formação de crianças e jovens.

O impacto positivo do teatro em crianças, jovens, alunos e professores, que a autora tem vindo a testemunhar, conduziu ao desejo de partilhar a sua experiência de vinte e três anos no TNSJ. Nas pontes progressivamente criadas com as escolas, foi-lhe dado experienciar os benefícios da utilização das ferramentas que o teatro proporciona no processo de ensino/aprendizagem, principalmente no âmbito da disciplina de Português, seja em sede de sala de aula, seja nas salas de espetáculos ou nas oficinas de teatro realizadas no TNSJ. Pretende este estudo igualmente demonstrar que é possível aplicar essas ferramentas para além da aula de Português, realçando a sua mais-valia para um leque alargado de disciplinas, tal como ficará demonstrado na análise do *Projeto 10 X 10*, em que o TNSJ participou, entre os anos de 2014 e 2017.

Já como mãe, a autora incentivou os seus filhos a participarem em experiências de teatro e pode afiançar que a todos trouxe benefícios na construção da sua formação enquanto cidadãos e nas suas várias aprendizagens. Apraz-lhe particularmente a história de um dos seus filhos, que, em determinado período do seu percurso no ensino secundário, teve que preparar a declamação de um poema para a aula de Português. Face à aflição do seu rapaz, tímido e reservado, pediu apoio a uma pessoa com formação em teatro. O trabalho da respiração, da atitude corporal e da elocução surtiram efeitos imediatos. O resultado superou todas as expectativas, tendo este aluno sido elogiado pela professora, que lhe pediu para replicar a apresentação em outras aulas

para outros alunos, o que contribuiu de forma muito positiva para a sua autoconfiança. Esta experiência e ensinamentos contribuíram ainda para que este jovem enfrentasse, sem receio, primeiro os desafios universitários e, mais tarde, os profissionais, sempre que necessitou e necessita de falar em público.

Este exemplo, particularmente caro à autora, e tantos outros a que assistiu durante estes já largos anos de atividade profissional no TNSJ levaram-na a querer explorar esta relação de causa a efeito no sucesso de cada um, de forma a poder continuar a afirmar que o teatro traz consigo inúmeras vantagens no desenvolvimento de crianças e jovens. Espera-se, deste modo, contribuir para a atenção que o teatro merece neste campo, e para a necessidade da sua integração na Escola, inserido no trabalho de formação de crianças, jovens e professores.

Refira-se a este propósito que especialistas de diversas áreas, como, por exemplo, o neurocientista António Damásio¹, cuja vida tem sido dedicada a estudar o cérebro humano e o seu funcionamento, tem referido ao longo de várias décadas de investigação a importância das artes no desenvolvimento do ser humano. Em 2006, na Conferência Mundial de Educação Artística, promovida pela Unesco em Lisboa, António Damásio sinalizou que *“a ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo”* (apud Canelas, 2006).

Assim, com o objetivo de demonstrar a importância das práticas teatrais em crianças e jovens e o quanto a abertura do teatro à comunidade escolar é, não só fundamental do ponto de vista cultural, como necessária do ponto de vista das competências de formação global do indivíduo (a partir, naturalmente, do trabalho desenvolvido no TNSJ) esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

O capítulo I aborda os jogos de crianças e a evolução que os conduzirá ao teatro, na Escola e fora dela.

Já a Escola e a sua relação com o teatro em especial, mas também com as Expressões Artísticas em geral constitui o objeto do capítulo II. Aqui se procurará situar a Escola atual onde as artes estão ausentes dos planos curriculares e das atividades extra

¹ Atualmente dirige o *Brain and Creativity Institute*, na Southern California University, onde, desde 2012, está a ser desenvolvida uma investigação relacionada com a música (*music education and brain development*).

curriculares, na distância que ainda a separa da Escola que se deseja, isto é, de uma Escola onde as experiências artísticas estejam representadas.

Cientes da importância desta ligação, avança-se no capítulo III para um breve historial do TNSJ no seu fazer artístico, e no seu já longo relacionamento com as escolas e com as crianças e jovens através dos espetáculos apresentados. São enfatizadas as vantagens de uma aliança forte e dinâmica da instituição cultural que é o TNSJ com a instituição Escola e os seus benefícios para ambas as partes - alunos, professores e Teatro. Nesta sequência, o capítulo IV, analisa a pertinência e vantagens da mediação como forma de motivar os alunos para a fruição dos espetáculos, seja na mediação realizada pelos professores em sala de aula ou localmente, no TNSJ.

É a manifestação do “ver” espetáculos de teatro nas salas de espetáculo, mas também a do “fazer” como atividades complementares uma da outra (ou melhor, como não fazendo sentido uma sem a outra), que está plasmada nos Projetos Educativos do TNSJ, que serão objeto do capítulo V.

Por último, no capítulo VI, procedeu-se ao relato e análise do *Projeto 10 X 10* da Fundação Calouste Gulbenkian, de que o TNSJ foi parceiro. Este projeto foi particularmente pioneiro e singular ao colocar um artista numa sala de aula, a trabalhar em conjunto com professores e alunos do 10º ano de escolaridade do ensino secundário.

Considerada assim a natureza do teatro, a relação entre a Escola e o teatro, bem como - e sobretudo - a experiência do TNSJ no que se refere particularmente aos seus Projetos Educativos, estar-se-á, espera-se, em condições de vislumbrar a relevância e urgência da articulação entre teatro e educação, como caminho para “ver o mundo”. Inicie-se, então, a viagem...

Capítulo I - Da Natureza do Teatro – Um lugar para ver o mundo

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês**

Chico Buarque de Holanda

1. No princípio era o jogo

Todos em crianças brincamos às “mães e pais”, aos “médicos”, às “lojas” ou aos *cowboys*, como na canção que Chico Buarque de Holanda escreveu² para retratar o “faz de conta” na infância. O jogo de “faz de conta” começa muito cedo na infância de cada um. Trata-se de uma atividade espontânea em que crianças à escala universal, sem exceção de natureza socioeconômica ou racial, gostam de imitar os adultos recriando situações do seu cotidiano.

² Primeiros dois versos da canção João e Maria que Chico Buarque escreveu, utilizando o pretérito imperfeito (agora eu era), como nas brincadeiras das crianças. Letra da canção Anexo 1.

Esta forma de brincar isenta de complexidades, que dá prazer a quem a pratica, começa por se apoiar unicamente no desejo das crianças em reproduzirem o que vivem através do jogo. Em grupo ou sozinhas, recriam situações que lhes são familiares, reais ou ficcionais: uma ida ao médico (em que uma criança faz de médico e outra de doente), uma cena de *cowboys* (onde cabos de vassoura se transformam nos cavalos e as crianças em cavaleiros cavalgando por cima de camas e cadeiras, saindo porta fora à procura de aventuras), etc. O jardim dos meus avós transformou-se inúmeras vezes num picadeiro de saltos de “cavalos”, em que os galhos cortados de árvores e algumas cadeiras eram o que bastava para criar os obstáculos para as provas de equitação da miudagem. A criança, nas suas brincadeiras, transforma o mundo naquilo que quer que ele seja. A neta de uma amiga, com 4 anos, sozinha, gostava de dar aulas às bonecas que sentava à sua frente, todas muito bem alinhadas. Ou ainda uma menina pequena que conheço, filha única, que transforma as bonecas no seu núcleo familiar, ela é a mãe e as bonecas são as filhas. No corredor de casa, as cadeiras simulam o “carro de família”: duas cadeiras alinhadas a par e três atrás, o lugar do condutor vai vazio, pois é o do pai, com quem ela, “a mãe”, vai conversando, durante a “viagem”, ao mesmo tempo que se vai virando para trás para falar com as “filhas”, cada uma na sua cadeira. Chamando-as pelos nomes, já que todas têm nome próprio, diz-lhes para se calarem, se portarem bem, etc. “A Bia é a que me dá mais trabalho”, ouviu-lhe a mãe dizer. O chão por trás das cadeiras transformou-se em “porta-bagagens”, onde antes de “partir” colocou os carrinhos de bebés de todas as “filhas”.

São exemplos de histórias assim que encontram eco nas memórias das nossas infâncias ou nas vivências das crianças em geral.

Numa fase inicial desta forma de brincar, pelos dois anos de idade, a criança limita-se a, de forma espontânea, vivenciar o papel que está a desempenhar, reproduzindo situações que presenciou, imitando os outros, sem qualquer consciência do seu processo de representação, como se viu nos exemplos atrás. Nesta fase egocêntrica do seu desenvolvimento, a atividade que a criança realiza está centrada em si, só havendo lugar para o eu.

Jean Piaget, cujas teorias sobre o desenvolvimento da criança continuam ainda hoje a ser referência incontornável, chamou *jogo simbólico* a este jogo de “faz de conta”, que acontece entre os 2 e os 6/7 anos de idade e ocorre no que ele definiu como

“período pré-operatório”. Quando o cabo de uma vassoura entra na brincadeira, assumindo as funções de um cavalo, estamos a falar desse *jogo simbólico*, que, segundo Piaget, é “uma assimilação do real ao eu” (Piaget, 1964:38)

A propósito dos jogos de “faz de conta” em crianças dos 3 aos 6 anos, que observou no terreno, Isabel Alves Costa³ afirma que:

São ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das crianças. Potenciam o seu raciocínio, desenvolvem a comunicação e, particularmente, a linguagem, enriquecem o seu imaginário, a expressão e o domínio das suas emoções (Costa, 2003:340).

De *jogo simbólico*, as brincadeiras vão evoluindo no sentido de jogos de construção e de regras, à medida que as crianças vão crescendo e que, segundo Piaget e Inhelder, “assinalam a objetivação do símbolo e uma socialização do eu” (Piaget, Inhelder, 1966:116). O jogo torna-se mais complexo e elaborado, tomando a criança consciência do outro e adquirindo progressivamente a noção de que está a representar um papel, a fingir que é uma personagem de uma história em que todos os jogadores participam.

Isabel Alves Costa explica, no seu trabalho de investigação⁴, como os jogos de “faz de conta” se continuam a desenvolver depois dos 6 anos, em atividades com uma estrutura já mais próxima do que se pode designar por teatro. Nesta fase, as crianças, embora continuem a brincar aos pais e às mães, tornam as suas brincadeiras mais estruturadas e minuciosas. As mães vestem-se a preceito com sapatos de salto e maquilhagem, e os pais têm bigode, suspensórios ou outros acessórios de guarda-roupa. As crianças sentem necessidade de encontrar objetos que, de uma forma realista, ajudem a perceber o local da ação, e a história adquire uma estrutura definida. Numa fase ainda mais elaborada, as crianças desejam que os pais, a família ou os amigos assistam às suas *performances* sentados e atentos, numa zona que as próprias crianças transformam em plateia. Já todos fomos estes atores e este público. Estar-se-á a ver crianças a brincar ou a fazer teatro? A brincadeira torna-se cada vez mais séria, e a ideia de se estar a ver

³ Isabel Alves Costa foi atriz e dirigiu teatros e companhias. Doutorada pela Université de La Sorbonne Nouvelle – Paris III, França (1997), investigou, observou e ensinou teatro ao longo de toda a sua vida, tendo publicado livros sobre este tema.

⁴ A sua tese de doutoramento, *Le Désir de Théâtre. L’instinct du jeu théâtral comme donnée anthropologique*.

teatro parece válida. Isabel Alves Costa diz que necessitou “de muitos anos para chegar à conclusão de que o que tinha visto das brincadeiras de crianças entre os 3 e os 6 anos foi crianças a fazer teatro” (Costa, 2003:24).

Igualmente, o ator e encenador José Caldas, que tem dedicado toda a sua vida artística a pensar em teatro, na sua ponte com a educação e as escolas, corrobora esta ideia da importância do jogo nas crianças e da fronteira ténue entre este e o teatro, ao dizer: “para mim é inegável que o jogo do “faz de conta” é uma espécie de teatro *avant la lettre*, onde as crianças/jogadores/atores têm plena consciência de que estão a criar uma ficção e que podem mudar de papéis quando lhes apeter”⁵.

A partir dos 7 anos, período que coincide sensivelmente com o início da escolaridade, o desenvolvimento mental da criança é objeto de uma viragem decisiva. A criança torna-se capaz de cooperação, a linguagem egocêntrica tende a desaparecer, o jogo adquire regras aceites por todos os participantes. Nesta fase, que Piaget define como *período operatório concreto* e que se prolonga até aos 12 anos, a criança já usa a lógica para atingir a solução de problemas concretos. Quando os problemas não são concretos a dificuldade aumenta. Só a partir dos 11/12 anos, fase que coincide com o fim da infância e que Piaget designa por *período operatório formal*, a criança/jovem consegue aplicar o pensamento lógico a qualquer problema que lhe apareça. Um ambiente rico em estímulos favorece o desenvolvimento das suas potencialidades.

Esta resenha muito breve das diferentes fases do desenvolvimento da criança, a partir da Psicologia segundo Piaget⁶, serve somente como suporte à compreensão da importância do jogo e à forma como ele evolui nas brincadeiras das crianças, até tocar a natureza própria do teatro.

⁵ Caldas, José, *Um teatro popular a partir da infância*, in jornal *Lura* n.º. 14, CCVF, 2010, p. 4.

⁶ Piaget, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, 1964 (p. 163 a 177). Piaget divide o desenvolvimento da criança em quatro estádios: 1º período – sensório-motor (0 aos 2 anos): desenvolve controle motor a partir de reflexos, exploração do mundo através dos sentidos; 2º período – pré-operatório (2 a 7 anos): a criança desenvolve a linguagem oral, período da educação pré-escolar; Estágio egocêntrico (2 aos 4 anos) e estágio intuitivo (5 aos 7 anos): aparece a função simbólica; 3º período – operatório concreto (7 a 11/12 anos) período operatório concreto, usa a lógica para chegar à solução de problemas concretos; 4º período – operatório formal (11/12 anos em diante): o pensamento lógico já consegue ser aplicado a todos os problemas que apareçam, a criança desenvolve as suas potencialidades num ambiente rico em estímulos.

O psicólogo/educador Alberto B. Sousa⁷ atribui a Piaget a responsabilidade de proporcionar “indiscutíveis factos científicos que mostram a importância deste tipo de jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, com os seus estudos sobre a imitação e o jogo simbólico” (Sousa, 2003:18).

Também no campo das neurociências, António Damásio defende a importância do jogo, ao afirmar que “jogar é um impulso fundamental em todos os mamíferos e está extremamente desenvolvido nos seres humanos” (Damásio, 2015:prefácio)⁸.

De igual modo, o fundador do escutismo, Baden-Powell, que se preocupou com questões humanistas no desenvolvimento das crianças e dos jovens, nos acampamentos de escuteiros que organizava, constatou que a prática de jogos era uma ferramenta poderosa para a concretização dos seus objetivos de valorização moral e ética dos jovens:

As crianças são fabulosas em imaginação (...). As representações dramáticas são um dos melhores meios de evolução da criança. Elas desenvolvem não apenas a faculdade de imitação que possuem naturalmente, mas o seu espírito e também a sua fantasia, e tudo o que contribui para o desenvolvimento do carácter (*apud* Sousa, 2003:24).

Se a capacidade de imitação é natural na criança (teoria que Aristóteles defendia⁹), a imaginação necessita de estímulos e de vivência. Segundo Vygotsky, a imaginação não surge do nada, sendo tão mais rica quanto maior a experiência adquirida, pois é a partir das experiências acumuladas que se elabora a fantasia, considerando-se ser necessário alargar a experiência da criança, enriquecendo-a. Quanto mais uma criança vive e experimenta, tanto maior será a probabilidade de ter uma imaginação fértil (Vygotsky, 2012), o que vai ao encontro do que a autora pensa. Só se acrescentaria a necessidade de ambientes favoráveis ao estímulo criativo.

Há uma lista extensa de pedagogos e psicólogos que trabalharam e investigaram o desenvolvimento das crianças, bem como o contributo dos adultos, nesse

⁷ Alberto B. Sousa é doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e publicou diversos volumes sobre Educação pelas Artes e Artes na Educação.

⁸ António Damásio refere-se ao jogo que aqui estamos a tratar. A afirmação encontra-se no prefácio de um livro sobre projetos educativos *Transversalidades II – Tempo de Ciência e Arte*, CCB Fábrica das Artes, Lisboa, 2015.

⁹ Aristóteles fala da *mimesis* na Poética dizendo que “imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações” (Aristóteles, 2015 [1498]-42).

desenvolvimento como lhes permitindo que cresçam de uma forma saudável, livre e feliz, onde a importância do jogo como atividade lúdica e enriquecedora é uma evidência.

Já antes de Piaget, o pedagogo alemão Friedrich Fröebel, que em 1840 fundou o primeiro jardim de infância do mundo (*Kindergarten*), atribuiu ao jogo o valor de importante ferramenta pedagógica; Celestin Freinet (1896-1966), outro pedagogo do início do século XX, desenvolveu, por seu lado, pedagogias voltadas para a ligação da criança com a natureza e para a autonomia da criança. Aliás, em Portugal, é nele que se escora o Movimento Escola Moderna; Viola Spolin, americana, cuja vida atravessou praticamente todo o século XX (1906-1994), foi a pioneira dos jogos teatrais (*theatre games*) a partir de improvisações. Todo o seu trabalho, de campo ou teórico, que revolucionou o ensino do teatro e cujos princípios o seu filho, Paul Sills, ainda hoje segue, é conceituado a nível internacional, com ecos em ambos os campos do teatro e da educação¹⁰. O seu nome é referido em todos os estudos consultados para esta dissertação, que abordam o tema das improvisações em teatro como metodologia de trabalho, em escolas ou no meio artístico.

Em *Improvisation for the Theater* (1963), Viola Spolin diz que:

Everyone can act. Everyone can improvise. Anyone who wishes to can play in the theater... If the environment permits it, anyone can learn whatever he chooses to learn, and if the individual permits it, the environment will teach him everything it has to teach. "Talent" or "lack of talent" have very little to do with it.¹¹

Augusto Boal é outro nome que se destaca, pela sua contribuição para o trabalho que se tem vindo a desenvolver em teatro e educação. Viveu no Brasil entre 1931 e 2009, e também em outros países, incluindo Portugal, tendo fundado o “Teatro do Oprimido”, uma prática que alia o teatro à ação social. Boal defendia um teatro para todos, feito por todos, já que, segundo ele, todos os seres humanos são atores -porque

¹⁰ Informação sobre a biografia de Viola Spolin, a sua atividade e de Paul Sills disponível em www.violaspolin.org (data de consulta 21 de julho de 2017).

¹¹ Informação disponível em www.violaspolin.com (data de consulta 6 de agosto de 2017).

atuam, e são espetadores porque observam. O jogo tem particular importância no seu trabalho, como se pode verificar na sua obra *Jogos para atores e não atores* (1998)¹².

Muitos dos jogos dramáticos ou improvisações que hoje se aplicam em contexto escolar ou profissional são inspirados nas práticas de Viola Spolin e Augusto Boal. Acredita-se nas convicções de ambos em defesa da possibilidade de a prática teatral estar ao alcance de qualquer pessoa, considerando-as o maior dos incentivos para todos os praticantes da arte dramática, seja teatro, seja expressão dramática¹³ (ver adiante ponto 2).

Em Portugal, o contributo de pessoas como Isabel Alves Costa é fundamental para esta ideia que se tem vindo a expor do jogo enquanto atividade lúdica, como início de um “caminho” que conduz ao teatro.

Sintetizando, aquilo que instintivamente e de moto próprio as crianças praticam como brincadeira e a que psicólogos e pedagogos atribuem uma importância decisiva na construção da sua identidade designou-se por *jogo simbólico*. Este jogo, que acompanhou o crescimento da criança, foi evoluindo gradualmente para jogos de construção, jogos de regras, até se tornar jogo teatral ou jogo dramático.

2. Jogo dramático, expressão dramática, teatro

Quando é que se fala de expressão dramática ou de teatro? E o jogo dramático, onde entra? São estes alguns conceitos que se vêm expostos e discutidos a propósito de práticas teatrais integradas em práticas pedagógicas, mas muitas vezes sem o estabelecimento da fronteira que os distingue/separa.

Já muito se teorizou sobre expressões como “jogo dramático”, “jogo teatral”, “expressão dramática” e sobre o termo “teatro”. Apesar de não se nos afigurar

¹² Informações sobre Augusto Boal disponíveis em <https://insitutoaugustoboal.org> (data de consulta 2 de agosto 2017).

¹³ O site de uma escola portuguesa da rede pública tem o seguinte apelo: “Inscreve-te no Clube de Teatro e vem dar voz ao teu talento”. Na escola, não se trata de selecionar talentos, mas de permitir que o teatro dê voz a todos, sem exceção. Promover a prática de teatro numa escola por via do talento, pressupõe que se esclareça bem este conceito de “talento”, que anda envolvido em equívocos movediços. O talento ou a falta dele, seja qual for o significado na relação do teatro em contexto escolar, não é mais do que um estigma que não tem razão de existir e que convém erradicar sempre que se fale em teatro e jovens, associado ou não à educação.

pertinente determo-nos nas suas, às vezes, subtis diferenças, será talvez pertinente sublinhar o significado que se atribui às diferentes designações.

Não se fará distinção entre “jogo dramático” e “jogo teatral”, por se entender terem o mesmo significado, ou seja, ser uma atividade que envolve um grupo de participantes (jogadores), a partir muitas vezes de improvisações de ações que dizem respeito a um tema escolhido previamente. Segundo Patrice Pavis, que inspirou esta definição, o “jogo dramático”, que pode ser praticado em todas as idades, para além de levar os participantes a tomarem consciência dos mecanismos da prática teatral, também provoca uma libertação corporal e emocional, quer no jogo, como eventualmente na vida pessoal de cada um (Pavis, 1947:222).

A “expressão dramática” é já uma atividade que não tem como finalidade ser apresentada a um público, não saindo por isso do foro privado do espaço onde foi realizada, mas que envolve práticas teatrais, como, por exemplo, os jogos dramáticos e improvisações. A designação “expressão dramática” está associada à área educacional, sendo uma atividade com outros fins que não artísticos¹⁴. Através da expressão dramática em sala de aula, intencionalmente e com objetivos determinados, pode promover-se o desabrochar da personalidade, da consciência de cidadania, do autoconhecimento e da autoconfiança em jovens e adolescentes, que daqui retirarão mais-valias para a construção da sua identidade e do seu saber estar.

Atenda-se às definições de alguns especialistas que têm dedicado a sua vida a pensar o teatro, no seu “fazer artístico”, mas também na sua dimensão pedagógica passível de ser utilizada em contexto escolar. O encenador e pedagogo João Mota¹⁵ diz que a expressão dramática

É a única saída, a nível filosófico, que permite aos jovens exercerem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalcamentos, desejos. E não só através do corpo, da voz ou de improvisações. Os exercícios servem para se encontrarem a eles próprios (MOTA:1985)¹⁶.

¹⁴ Embora Antonino Solmer defenda a prática da expressão dramática em atores profissionais, não se conhece mais nenhum autor que sustente este seu ponto de visto (Solmer, 2003:357).

¹⁵ Para além de ator e Diretor do Teatro da Comuna, que fundou em 1972, foi o primeiro professor de Expressão Dramática no Conservatório Nacional, no mesmo ano (Vasques, 2006:21).

¹⁶ Citação de Alberto B. Sousa, *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 2º volume, Instituto Piaget, 2003, p. 20/21.

João Mota defende que a expressão dramática “serve a educação do ser sensível” (*apud* Vasques, 2006:34), chamando, no entanto, a atenção para o facto de que, embora válida para o desenvolvimento das pessoas, para que cresçam de forma harmoniosa e aprendam a conhecer-se melhor, não serve para fazer atores.

Também Pierre Leenhardt (1973) faz uma distinção clara entre “expressão dramática” e “teatro”, entendendo que ser ator é uma profissão, uma opção que o jovem poderá fazer ao entrar na idade adulta. Expressão Dramática, segundo Leenhardt, é a atividade que as crianças e jovens fazem, que não deve estar subordinada a um texto, mas sim ser realizada a partir de exercícios/jogos dramáticos. O texto serão as próprias crianças e jovens a escrevê-lo. O testemunho da pedagoga canadiana Gisèle Barret é dado no sentido de que “o aluno aprende-se e faz, com os outros, a aprendizagem da vida”¹⁷.

Na mesma senda, o ator e encenador português Antonino Solmer afirma:

A expressão dramática utiliza situações predeterminadas ou completamente deixadas ao acaso do momento (improvisação), que colocam o participante na possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar. E assim, através do jogo, aprender. Conhecer mais e melhor o mundo em que vive (Solmer, 2003:356).

Para além da disciplina de Expressão Dramática, que se desejava ver definitivamente implementada no sistema educativo português, os jogos dramáticos podem constituir ferramentas pedagógicas passíveis de serem utilizadas no âmbito de qualquer disciplina curricular, como se verá mais à frente.

O brincar de “faz de conta”, em casa ou na escola, é uma atividade espontânea da criança, que se entende não necessitar da supervisão de um adulto, cujo papel (quando existe) é visto pela criança como se tratando de mais um participante no jogo. No entanto, em todas as atividades de “expressão dramática” ou “teatro” praticadas na escola, ou nas instituições culturais, deverá existir um Orientador, designação que nos agrada para identificar a pessoa adulta que as orienta. Na escola, é normalmente feita por um professor, seja no clube de teatro, na dramatização realizada numa das aulas ou

¹⁷ Barret, Gisèle, *Para uma definição de expressão dramática*, in *Percursos, cadernos de Arte e Educação*, nº. 1, 1989, APEDTE-Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação, Aveiro, p. 29.

nas aulas de Expressão Dramática. Defende-se que as práticas de teatro e de expressão dramática, nas escolas ou nas instituições culturais, devem ser orientadas por profissionais com formação adequada: artistas com formação pedagógica ou professores com formação na área do teatro. No entanto, as formações de professores nesta área têm, ainda, uma expressão tímida que urge alterar.

Da expressão dramática até ao teatro vai um caminho longo a que se chega por via da complexidade do “jogo” e da introdução de um fator novo. O teatro é para ser visto, necessita de um público. Do ponto de vista etimológico, teatro, do grego *theátron*, significa o lugar de onde se vê e teve as suas origens na Grécia antiga, no séc. IV ac.

Tudo começou com a tragédia, cujo caráter político, segundo Aristóteles, tinha como objetivo provocar emoções fortes no público, do terror à piedade, até ao final em que se devia atingir a catarse ou purificação da alma.

Já Platão na sua *República*, considerava as artes de imitação como falsas, e por isso perigosas, entendendo que o público não devia ser submetido à mentira e desestabilização emocional do palco, ao contrário de Aristóteles que dizia que imitar era “natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações”¹⁸.

O teatro ocidental, que tem sofrido imensas alterações ao longo dos tempos, mantém um princípio inalterado. Clássico ou contemporâneo, exibido em salas de espetáculo ou em espaços menos convencionais, em grandes produções ou em produções mais modestas, o teatro pressupõe incontornavelmente atores e público, devendo haver, pelo menos, uma pessoa de cada um dos lados. Para o encenador Pierre Voltz, nascido em 1933, o teatro “é um jogo, mas um jogo complexo onde existe o jogo do ator, o do espectador, e o grande jogo que eles jogam todos juntos”(apud Costa, 2003:182). Jean Pierre Sarrazac, o encenador, dramaturgo, professor e teórico francês, sustenta que o teatro é uma arte lúdica que se dirige a um coletivo, “onde o jogo é duplo: jogo entre os atores (...), jogo entre os atores e os espectadores” (Sarrazac, 2016:69).

¹⁸ Aristóteles, *Poética*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2015, p. 42.

No contexto desta dissertação, que pretende refletir sobre a relação do teatro com crianças e jovens, agradam à autora estas últimas definições que associam o jogo ao teatro, não descurando os espetadores como parte vital do jogo.

Um feliz acaso levou a autora até às palavras de Luís Miguel Cintra, ator e encenador, fundador do Teatro da Cornucópia e um dos nomes de referência do teatro do século XX e XXI, com que se encerra este capítulo, por se entender estar relacionado com o que se vem dizendo: “a decisão consciente (de ser ator) foi mais baseada num caráter lúdico, de continuar a ser criança, continuar a poder brincar ao faz de conta”¹⁹.

¹⁹ Entrevista de Ana Sousa Dias a Luís Miguel Cintra, *Diário de Notícias*, 31 de agosto 2015, disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/luis-miguel-cintra-hoje-tenho-mais-duvidas-e-menos-medo-sou-mais-livre-4753699.html> (data de consulta 16 de dezembro de 2016).

Capítulo II - A Escola e as Artes/ Teatro

*Para que se formem mais dramáticos!
Para que o ensino se dramatize!*

António Nóvoa²⁰

1. A Escola

Os projetos de educação mais estimulantes que se conhecem, que fizeram e continuam a fazer escola, partiram do visionarismo dos seus criadores, estando associados a personalidades que fizeram da educação o seu modo de vida, refletindo sobre ela e implementando-a em escolas. Trata-se de personalidades ímpares, que estudaram e investigaram na área da pedagogia e da psicologia, como Maria Montessori em Itália (1870-1952), Rudolph Steiner (1861-1925), fundador do método Waldorf, John Dewey – Estados Unidos (1859-1952), Célestin Freinet – França (1896 – 1966), Paulo Freire – Brasil (1921-1997), João de Deus e José Pacheco – Portugal (n. 1951), para citar apenas alguns.

Todos os nomes referidos continuam a ter repercussão em muitos sistemas educativos. Há escolas privadas em Portugal que seguem a pedagogia Montessori ou o método Waldorf, ou encontraram inspiração na pedagogia Freinet, como as escolas MEM (Movimento Escola Moderna)²¹ ou a única escola pública do país que leciona até ao 9º ano do ensino básico segundo um modelo inovador (tanto quanto se sabe), que é a Escola da Ponte, no Distrito do Porto, que recebe visitantes de toda a parte do mundo, sendo referência a nível internacional de qualidade e inovação no ensino. O seu mentor, José Pacheco²², iniciou o processo de requalificação da Escola há quarenta anos, encontrando-se há já algum tempo no Brasil, a implementar novos projetos

²⁰ António Sampaio da Nóvoa (n. 1954) é professor universitário na Universidade Nova de Lisboa, doutorado em ciências da educação, com publicações na área da educação artística.

²¹ Em Portugal, o MEM – Movimento Escola Nova tem como base a pedagogia de Célestin Freinet. Informações sobre o MEM disponíveis nos links <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver?pid=11939> e www.movimentoescolamoderna.pt (data de consulta 03 de fevereiro de 2017).

²² José Pacheco é um educador e pedagogo português, com inúmeras publicações, atualmente radicado no Brasil. Concebeu e coordenou o projeto “Fazer a Ponte” entre 1976 e 2004, na Escola da Ponte, em Santo. Tirso, no distrito do Porto, um projeto educativo que promove a autonomia dos alunos.

educativos²³. Mas são escassos os exemplos que representam exceções ao modelo tradicional²⁴, que prevalece no sistema de ensino português e que, na nossa perspetiva, está demasiado centrado no ensino de disciplinas consideradas nucleares, como o Português e a Matemática (mas sem a necessária renovação e revisitação de metodologias e estratégias), nos *rankings*, nas avaliações, nos exames nacionais, nos índices de *Pisa*. São estes os *itens* que determinam o sucesso das escolas, tendo-se tornado decisivo o facto de estarem bem posicionadas, pois tal constitui um fator determinante no momento da escolha da escola, por parte dos Encarregados de Educação. São estes Encarregados de Educação que depositam expectativas altas na Escola, no sentido de que os seus educandos tenham um percurso escolar focado no “sucesso”, que se traduz em notas muito altas, pois são estas, que garantem o acesso ao ensino superior, a quem pretender prosseguir estudos após o termo da escolaridade obrigatória. Por outro lado, a Escola tem vindo a adaptar-se às necessidades das famílias, criando estratégias e meios logísticos para a permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino durante, praticamente, todo o dia. Mas são múltiplos e crescentes os estudos e artigos de opinião de especialistas avalizados que afirmam que as crianças e os jovens passam demasiado tempo na Escola.

Se a Escola pressupõe, obviamente, alunos, os alunos e a Escola necessitam de professores. E há-os excepcionais, que continuam o seu trabalho de atualização pedagógico-científica e de superação diária contra um desgaste inegável, face às condições de trabalho que os últimos anos lhes têm ditado. Mas há também professores cansados, a quem devia ser possível abrandar o ritmo de trabalho, através de soluções alternativas criadas no interior de cada escola, respeitando os seus saberes e competências.

²³ Com a ajuda de José Pacheco, o Projeto Âncora, que no início se limitava a ser uma obra social, adquiriu o estatuto de escola pública, a partir de 2012. Informações sobre o projeto disponíveis em www.projetoancora.org.br (data de consulta 12 de março de 2017).

²⁴ Existe um grupo informal – *Escolas Alternativas, Comunidades de aprendizagem e outras experiências de pedagogia em Portugal*, com sede na rede social *facebook* (administrada pela Psicóloga Ana Rita Dias, onde para além de promover uma série de reflexões sobre o tema educação, está a compilar uma lista de escolas alternativas ao modelo tradicional, maioritariamente Jardins de Infância e ensino básico, que se encontra disponível em <https://www.facebook.com/groups/184070022018911/> (data de consulta 20 de julho de 2017). A lista das escolas, creches, jardins de infância e escolas do 1º ciclo, está disponível em https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zaJCMvDPoU7YC5QNs4Cixd9zZeVaGgywGEZGYfBA2_A/edit?ts=57f77bcb#gid=938519706 (data de consulta 20 de julho de 2017).

É que a Escola não pode ser apenas um espaço de “depósito” de seres em crescimento, que resolva os problemas laborais dos Encarregados de Educação, na medida em que à Escola cabe missão própria e importantíssima, que não deve ficar subalternizada e atada a estes fatores. A responsabilidade por uma Escola mais qualificada e eficaz cabe a todos, se for pensada na sua relação com a comunidade e, principalmente no compromisso com os alunos e a sua formação. Acredita-se que todos têm algo a contribuir.

Não pretendendo entrar em detalhes sobre o estado da Escola e do sistema educativo português, por tal não constituir o objeto primordial desta dissertação, cumpre à autora, no entanto, alertar para a quase ausência das artes no sistema educativo português, bem como para a distância – impensável em pleno séc. XXI – que separa a formação escolar e as artes em geral.

Desenvolver a criatividade, que é uma competência essencial para qualquer indivíduo, não se afigura viável sem o recurso à arte, que traz consigo, para além da especificidade de cada uma, todo um conjunto de metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. O especialista em criatividade, Sir Ken Robinson, que dirigiu o *Advisory Committee on creative and cultural education*, no governo inglês, em 1998, defende a criatividade como uma das ferramentas (*skills*) essenciais do século XXI, para todos em geral e não só para uns quantos privilegiados talentosos. Para ele, o impulso criativo não se restringe exclusivamente a alguns tipos de atividade, sendo, pelo contrário, transversal a todos os anos e planos curriculares das escolas.²⁵ Este especialista americano esteve em Lisboa, em 2006, na Conferência Mundial de Educação Artística, promovida pela UNESCO, tendo defendido que “as artes devem ser vistas como motor de transformação do sistema educativo”²⁶. Na mesma Conferência, António Damásio, referiu que “a ciência e a matemática são importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo. As capacidades cognitivas não chegam.”

²⁵ Informação disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept09/vol67/num01/Why-creativity-Now%C2%A2-A-Conversation-with-Sir-Ken-Robinson.aspx> (data de consulta 21 de dezembro de 2016).

²⁶ Informação retirada de artigo do Jornal *Público* em 07 de março de 2006, disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/jornal/e-muito-mais-facil-ensinar-matematica-e-ciencia-do-que-artes-67080> (data de consulta 10 de junho de 2017).

Segundo Edgar Morin, a escola deveria instigar a curiosidade. A pergunta “quem somos”, que faz parte das dúvidas inerentes a crianças, a adultos e aos filósofos, não precisa ser respondida: “é a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos que tornam o assunto interessante”. Para Morin, “a educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida”. A literatura e as artes devem, pois, ser eixos transdisciplinares que qualquer reforma educacional deve propor, a partir dessas minorias que são sempre o impulso para a mudança.²⁷

Reforçando esta ideia da necessidade de “fazer diferente” na escola, o psicólogo Augusto Cury, no seu livro *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, refere a importância da educação da emoção na formação de jovens, devendo estimular-se os alunos a pensar antes de reagir, a não terem medo do medo, a serem líderes de si mesmos e autores da sua história. Afirma Cury que “as escolas não estão a conseguir educar a emoção. Elas estão a gerar jovens, insensíveis ou alienados” (Cury,2004:69).

Torna-se assim crucial, conforme diz Cury “educar com os olhos: os escultores da emoção. A educação deve ser participativa. Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles dizem tanto ou mais que as palavras.” (Cury, 2004:125). Afiguram-se-nos particularmente felizes, porque ilustrativas do que se sustenta, estas afirmações de Cury, que defende a configuração da sala de aula em “u”, como forma de potenciar este contacto, olhos nos olhos, entre professor e alunos e dos alunos entre si. Ora, o que se vê na grande maioria das salas de aula das escolas portuguesas é uma configuração de sala com mesas e cadeiras dispostas em filas indianas, em turmas demasiado grandes que podem chegar aos 30 alunos e até mais. Voltar-se-á a este assunto, no capítulo VI, dedicado ao projeto *10 X 10*.

²⁷ Informação disponível em <http://www.revistaprosaveroearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/> (data de consulta 20 de março de 2017).

1.1 Teatro e Expressão Dramática na Escola

O papel da Escola é promover nos alunos a aquisição de conhecimentos que lhes permita enfrentarem os desafios ao longo da vida, principalmente no campo profissional, e, ao mesmo tempo, formar cidadãos livres, éticos, conscientes, reflexivos, autônomos e ... felizes! A Escola que se quer é para todos e para cada um, neste mundo cada vez mais global e diversificado, que exige consciência desta realidade e capacidade de lhe dar resposta.

Encaram-se com otimismo os sinais de mudança que se fazem sentir em Portugal, onde, se espera, as expressões artísticas em geral e particularmente o teatro, tenham um papel importante a desempenhar. Sem a sua presença, devidamente implementada nas escolas e regulamentada pela Tutela, não se afigura possível o cumprimento das áreas de competência que regem o despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que define o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – 2017*²⁸, homologado pelo Secretário de Estado da Educação de Portugal. No documento (elaborado por uma equipa sob coordenação de Guilherme d'Oliveira Martins), que esteve em discussão pública antes da sua homologação e que se afirma como “referência para a organização de todo o sistema educativo”, consignam-se dez áreas de competências que os alunos deverão ser capazes de concretizar, que abrangem: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo.

Em todos elas se encontram, indiscutivelmente, pontes diretas ou indiretas com as estratégias e práticas de quem faz teatro e expressão dramática. Mas o foco desta breve análise é na competência - sensibilidade estética e artística -, dificilmente atingível sem a experiência vivenciada de uma prática artística concreta, mais particularmente a do teatro. Constata-se, assim, que o trabalho que se tem vindo a desenvolver no TNSJ, quer na programação anual dos espetáculos, quer na área de projetos educativos, se sintoniza com as recentes diretivas curriculares e pedagógicas que acabam de ser homologadas.

²⁸ Disponível em www.dge.pt (data de consulta 02 de agosto 2017)

Nos descritores associados a esta competência, refere-se a necessidade de os alunos “experimentarem processos próprios das diferentes formas de arte” e “apreciarem criticamente as realidades artísticas em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais”.

De igual modo, o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”, homologado, pelo Secretário de Estado da Educação (despacho n.º 5908/2017), que produz efeitos já para este ano letivo de 2017/2018, num regime de experiência pedagógica, permite às escolas das redes pública e privada que nele se inscreveram atempadamente (mais de 200) a organização interna do seu currículo. A contemplação da Educação Artística nas turmas que a escola seleciona (em início de cada ciclo de ensino – 1º, 5º, 7º e 10º anos) para integrarem este projeto é o prenúncio da mudança que se deseja.

Apesar de os sinais de mudança serem evidentes, há, no entanto, um longo caminho a percorrer. Como dizia o poeta castelhano António Machado, “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” e o TNSJ gosta de caminhar em conjunto com a Escola, contribuindo para a formação plena das nossas crianças e jovens. Acredita-se na natureza facilitadora do teatro no processo de ensino/aprendizagem. A Escola ganhará em integrar os saberes artísticos que, até há pouco tempo, pertenciam exclusivamente aos bastidores do teatro, de forma a potenciar a aquisição e as apetências dos conhecimentos necessários ao cumprimento com êxito dos planos e metas curriculares.

Em Portugal, como já foi dito, e apesar de inúmeros casos de boas práticas, não há uma implementação sistematizada do ensino das artes nas escolas. As artes deveriam estar “oficializadas” na Escola, estando integradas nos programas escolares, como forma de valorização da oferta educativa e do desenvolvimento do aluno. E quando se fala em arte, referimo-nos a teatro, claro, mas também a música, a pintura, a dança, etc.

Defende-se a integração da Expressão Dramática nas escolas como ferramenta pedagógica, mas também como disciplina autónoma, tal como as disciplinas

nucleares²⁹. À disciplina Teatro reservar-se-ia o direito de escolha dos alunos, num leque alargado de oferta artística de todas as escolas.

29 António Damásio, em 2015, atribuiu à crise económica a justificação de remodelação dos currículos escolares, valorizando as disciplinas da área das ciências e da tecnologia, em detrimento das artes, que em muitos casos foram eliminadas do ensino, não deixando de afirmar com veemência que se tratou de “uma reorientação de vistas muito curtas: assume, erradamente, que as artes e as humanidades não são pragmáticas. É uma medida que tolhe o desenvolvimento de cidadãos plenos” (Damásio, António, prefácio de *Transversalidades II – Tempo de Ciência e Arte*, CCB Fábrica das Artes, 2015, Lisboa).

Capítulo III - O Teatro Nacional S. João

*Sim, porquê ir ao teatro?
... vamos ao teatro para ver.
Mas para ver o quê, Martinho?
- Para ver ... o mundo.*

Jean Pierre Sarrazac

1. Breve história do TNSJ

O Real Teatro de São João, que deve o seu nome ao Príncipe Regente, futuro D. João VI, foi construído segundo o projeto do arquiteto italiano Vincenzo Mazzoneschi e inaugurado a 13 de maio de 1798, assinalando o dia de aniversário do Príncipe (razão pela qual também era conhecido por Teatro do Príncipe).

A 12 de Abril de 1908, um grande incêndio destruiu o Teatro, que seria reconstruído mais tarde segundo o projeto do Arquiteto português José Marques da Silva. O edifício foi inaugurado a 7 de março de 1920, mas a sua atividade teatral durou somente doze anos, já que a partir de 1932, sob a designação de São João Cine, passou a ocupar-se de exibições cinematográficas.

Finalmente, em 1992, graças à intervenção do Estado, que adquiriu o edifício, o atual TNSJ foi inaugurado, dando-se início a uma atividade artística regular. Entre 1993 e 1995, sob a direção de Eduardo Paz Barroso, acolheram-se espetáculos de teatro, concertos, e realizou-se a primeira grande produção própria “*A Tempestade*”, de William Shakespeare (1994), encenada por Silviu Pucarete, realizando-se também avultadas obras de restauro³⁰, essenciais para as atividades que viriam a ser desenvolvidas.

Assim, a partir de 1996, inicia-se uma nova fase, com a implementação dos projetos artísticos dos seus Diretores: Ricardo Pais (1996 a 2000 e 2002 a 2009), José Wallenstein (2000 a 2002) e Nuno Carinhas (2009 até à presente data). Espetáculos de produções próprias, co-produções com outras companhias da cidade e do país, acolhimentos, espetáculos internacionais ou de criadores internacionais convidados,

³⁰ As obras de restauro estiveram a cargo do Arquiteto João Carreira.

constaram da oferta cultural do Teatro Nacional à cidade. De realçar o *Festival Ponti*, cujas quatro edições bienais (1997, 1999, 2001 e 2004) trouxeram ao Porto criadores e companhias internacionais de renome, tal como o *Projeto Odisseia*.

A partir de 2003, o TNSJ passa a integrar na sua estrutura a gestão do Teatro Carlos Alberto (TeCA) - o renovado³¹ Auditório Nacional, bem presente na memória da cidade – e, a partir de 2007, é-lhe também atribuída a responsabilidade do Mosteiro de São Bento da Vitória (MSBV).

O TNSJ³² fica assim dotado de três espaços que permitem a apresentação de uma ampla diversidade de espetáculos: um teatro à italiana (TNSJ), um teatro auditório (TeCA) e um espaço menos convencional (MSBV), onde os espetáculos são apresentados nos claustros ou na sala de tribunal, quando se trata de espetáculos de pequena dimensão, com uma lotação reduzida a 50 lugares.

O TNSJ é uma Entidade Pública Empresarial (E.P.E.), com uma Direção Artística e um Conselho de Administração, uma equipa técnica e administrativa que cobre todas as valências que uma casa de produção teatral necessita, num total de oitenta e oito pessoas³³.

No âmbito da sua missão de serviço público, o TNSJ tem como principais objetivos a criação e apresentação de espetáculos de teatro, dos vários géneros, segundo padrões de excelência artística e técnica, e a promoção do contacto regular dos públicos com as obras referenciais, clássicas e contemporâneas, do repertório dramático nacional e universal. Como pode ler-se na missão do TNSJ:

Considerando o teatro como arte por excelência da corporização e transmissão da palavra, o TNSJ tem como eixo programático a defesa da língua portuguesa e da dramaturgia em língua portuguesa Com o objetivo de captar e formar novos públicos, o TNSJ abre-se à comunidade, esforçando-se por compatibilizar a procura de uma especial vocação para a comunicabilidade dos seus espetáculos, um espírito de renovação e contemporaneidade das linguagens cénicas e o desígnio de elevar os padrões de exigência crítica dos públicos³⁴.

³¹ A renovação esteve a cargo do Arquiteto Nuno Lacerda Lopes.

³² Informações sobre o TNSJ, TeCA e MSBV disponíveis em http://www.tnsj.pt/home/template_new.php?intID=7&intSubID=17.

³³ O número de funcionários hoje é inferior ao que tinha antes da integração do TeCA e do MSBV.

³⁴ Informação disponível em http://www.tnsj.pt/home/template_new.php?intID=7&intSubID=15 (data de consulta 06 de janeiro de 2017).

Estas são as premissas com que os Diretores Artísticos do TNSJ conceberam e organizaram as programações das diversas temporadas e é a partir daqui que todo o trabalho com os públicos se desenvolve, com uma forte incidência nas comunidades escolares.

2. O TNSJ e as Escolas

O trabalho com as escolas tem vindo a ser desenvolvido desde o primeiro espetáculo em 1994 (*A Tempestade*). A partir dessa altura, inúmeros alunos têm feito do TNSJ um lugar de visita regular, acompanhados de professores que entendem o teatro como uma extensão da escola, um local de aprendizagem e formação dos seus alunos e, principalmente, um espaço que permite usufruir de experiências artísticas, através da assistência a espetáculos de teatro.

O TNSJ tem uma taxa alta de grupos escolares que o frequentam, principalmente provenientes do ensino secundário. Deve salientar-se o facto de que quase todos os espetáculos se realizam à noite,³⁵ pelo que tanto os professores como os alunos se deslocam ao Teatro fora do horário escolar. É assim, juntamente com o restante público, que se entende a integração dos jovens na fruição de espetáculos de teatro, apesar de, por vezes, este público se ressentir das salas cheias de energia, com mais agitação do que seria desejável. No entanto, entende-se que será desta partilha e do aprender a estar uns com os outros que se potencia, também, o interesse pelo teatro, o saber estar numa sala de espetáculos como exercício de cidadania, que todos deverão assimilar em qualquer altura da sua vida – o respeito pelo próximo.

Será compreensível que jovens do ensino secundário tenham um comportamento mais enérgico e participativo em salas de espetáculo. Não havendo pipocas, estando o uso de telemóvel interdito e sendo o silêncio recomendado, terá de ser o interesse da e na peça que está a decorrer no palco e o respeito pelo restante público que terão de prevalecer. Ver-se-ão à frente, no capítulo dedicado à mediação, algumas estratégias

³⁵ Neste momento, os horários habituais, exceto no caso de espetáculos para escolas, são as 4^{as} feiras e sábados às 19h, as 5^{as} e 6^{as} feiras às 21h e os domingos às 16h. Os horários dos espetáculos têm vindo a sofrer alterações. Inicialmente às 21h30, exceto domingos às 16h, depois alterou-se para as 21h e às 4^{as} feiras para as 19h e muito recentemente os sábados igualmente para as 19h.

que se acredita serem aconselháveis como fonte de motivação dos alunos para os espetáculos.

Sempre se delegou no professor a responsabilidade pela forma como os alunos vão ao TNSJ. É a Escola e a sala de aula – entendemos - o local adequado para uma abordagem prévia à ida dos alunos a um espetáculo. Aconselham-se os professores a desenvolverem algum trabalho sobre a peça que os alunos irão ver, incentivando a pesquisa pelo autor e atores, pelas companhias ou pelos temas abordados, que muitas vezes são coincidentes com a matéria curricular. Sempre que possível, os professores são convidados a assistir a um ensaio antes da ida com os alunos.

Por se sentir a necessidade de um contacto direto com os professores (que trazem os alunos ao Teatro e que são os seus interlocutores num primeiro estágio), foi criado o programa Embaixador TNSJ³⁶, em 2005, que aproximou os professores das atividades do TNSJ, através do acesso a informação privilegiada sobre os espetáculos, a documentação, a ensaios abertos, a conversas com as equipas criativas dos espetáculos e a convites para assistirem a ensaios gerais.

³⁶ O programa começou em 2004 com um nome muito menos impactivo de “Programa Correspondente TNSJ”. Programa Embaixador TNSJ, Anexo 2.

De facto, o TNSJ tem caminhado progressivamente ao encontro dos alunos e dos professores, através dos seus Projetos Educativos, pelos quais procura não só proporcionar uma maior proximidade entre alunos e teatro, mas também despertá-los para uma maior consciência artística, cultural, do corpo, da voz, da sua identidade.

Do mesmo modo, a comunidade docente (fundamentalmente da área do Português) tem demonstrado interesse pelo teatro, recorrendo aos Projetos Educativos do TNSJ (*masterclasses*, oficinas, leituras dramatizadas, etc.), para adquirir ferramentas associadas ao “fazer teatro”, numa preocupação por renovar estratégias de ensino/aprendizagem. Procuram, nestas ofertas, investir na sua formação, fora do contexto habitual e tradicional da chamada “Formação de Professores”, apesar de estas atividades não serem acreditadas ou certificadas por um Centro de Formação ³⁷. Há ainda um núcleo forte de professores que gostam de fazer teatro, integrando muitas das oficinas que se têm realizado ao longo dos anos. Nestes casos, o aspeto da formação recua a um plano secundário, dando lugar ao prazer da fruição do fazer teatral.

3. A importância de ver teatro

No âmbito do conhecimento profundo que construiu e adquiriu sobre a perceção do teatro por crianças e jovens, Isabel Alves Costa sublinhou que “o teatro é desejo de fazer, mas também prazer de ver” (Costa, 2003:342). Da leitura ávida que se faz do seu livro, refluí a ideia de que a relação que as pessoas terão com o teatro ao longo da sua vida advirá da forma como o teatro nelas entrou, sendo que “uns vão enveredar pelo caminho do palco e outros pelo caminho da sala” (Costa, 2003:342). Entende-se também serem de crucial importância as experiências que as crianças terão com o teatro neste “caminho do palco” associado ao fazer teatro (não forçosamente ao teatro profissional), e no “caminho da sala” (ao verem teatro).

³⁷ A partir de outubro 2017, o TNSJ inicia uma colaboração com um Centro de Formação da área oriental da cidade do Porto, certificando e acreditando algumas das atividades para professores.

A sensibilidade estética que se deseja para todos não é inata, necessita de estímulos, na escola e fora dela, em locais onde se possa “ver o mundo”, como diz Martinho, o protagonista do livro de Sarrazac³⁸. As salas de espetáculos, os museus, as salas de concerto ou as galerias de arte têm um papel formador fundamental, mas é preciso incluir estes espaços nas rotinas dos portugueses. Este estímulo, que deve ser constante, não se esgota nas visitas de estudo seleccionadas pela Escola, devendo igualmente contemplar as atividades em família.

No TNSJ, a maior parte dos espetáculos apresentados são classificados para maiores de 12 anos e realizam-se fora do horário escolar, como já referido. A única exceção são os espetáculos para escolas, onde são explicitamente indicadas as faixas etárias. Nesse caso, quando se trata de espetáculos para a infância, costumam contemplar-se sessões para as famílias, ao fim de semana de tarde, ou outras, quando a classificação prevê um público de idade mais avançada.

Começou-se desde cedo a constatar que, mesmo com horários aparentemente pouco convidativos, era significativa a adesão de grupos escolares aos espetáculos para o público em geral. Aliás, muitas pessoas manifestam com frequência a sua admiração por verem a sala do TNSJ repleta de público muito jovem, à sexta-feira à noite, por exemplo. De facto, a sexta-feira é um dia do agrado dos professores que organizam as idas, atendendo a que no dia seguinte não haverá aulas.

As Direções Artísticas do TNSJ têm entendido que a verdadeira formação de público está na fruição de espetáculos, devendo a comunidade escolar estar integrada com o restante público. Concorde-se com esta medida, cuja eficácia se pode atestar, para alunos do ensino secundário, mas entende-se que o caminho do espetador deve começar mais cedo e, para isso, é necessária uma oferta regular que cubra os diversos escalões etários, com espetáculos em horário diurno, que permita a deslocação ao teatro. Mesmo em relação aos alunos do ensino secundário, muitos há que vivem em meios rurais ou piscatórios do Concelho do Porto, cuja distância os impede de se deslocarem à noite. Daí a importância de espetáculos, como *Madalena*, por exemplo, como se verá mais adiante, serem apresentados, também, em horário diurno. A experiência de uma primeira ida ao teatro acontece muitas vezes no ensino secundário (ou até no superior),

³⁸ Sarrazac, Jean-Pierre, *Vou ao Teatro Ver o Mundo*, tradução Alexandra Moreira da Silva, TNSJ e Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016.

o que se considera tarde. É necessário, reforça-se, ir aumentando progressivamente a oferta cultural para os públicos mais novos, e não só no caso do TNSJ, nem só de espetáculos de teatro. Se se quer jovens do ensino secundário motivados, autónomos e com sentido crítico, para a fruição e prática artística, é necessário lançar a semente desde cedo.

Há algumas (poucas) instituições culturais a apostar na apresentação de espetáculos de teatro criados para a infância e ou juventude, assim como companhias e criadores. Em algumas estruturas, os programadores que pensam os espetáculos para a infância desenvolvem um trabalho colaborativo com os criadores, viabilizando espetáculos através de um trabalho intenso de procura de coprodutores e do acompanhamento das produções. O Teatro Maria Matos, a Fábrica das Artes-CCB (antes Centro de Pedagogia e Animação), a Culturgest, a Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa, o Teatro Viriato em Viseu, o Centro Cultural Vila Flor em Guimarães e o Teatro de Marionetas do Porto e o Teatro da Vilarinha, também no Porto, são alguns dos exemplos mais relevantes no panorama nacional. Mais recentemente, o Rivoli Teatro Municipal. O Teatro Nacional D. Maria II, em Lisboa, tal como o TNSJ, têm sido coprodutores de alguns espetáculos e acolhido outros, tendo o TNSJ iniciado uma história recente nas produções próprias para a infância. Refira-se, a propósito, que as programações das últimas temporadas do TNSJ têm contemplado espetáculos para as faixas etárias mais jovens, no pressuposto de lhes promover um contacto mais regular com o teatro³⁹.

Visando este trabalho analisar o impacto e a importância dos Projetos Educativos do TNSJ no âmbito de uma educação artística, interessa-nos refletir sobre a relação dos espetáculos do TNSJ com as crianças e os jovens, tanto em espetáculos para o público em geral, como nos espetáculos para escolas. Nesse sentido, selecionaram-se para *corpus* de análise alguns exemplos de espetáculos muito diversos, dirigidos a públicos igualmente distintos, que foram vistos por bastantes estudantes. De facto, não existem neste momento, outros indicadores da importância que as peças escolhidas tiveram no público da cidade que não sejam o número de espetadores por peça. Mas, como em muitas outras áreas da sociedade, os números também falam por si.

³⁹ Quadro de espetáculos para a infância Anexo 3.

Começa-se por assinalar dois espetáculos, apresentados para o público em geral, que registaram a adesão de imensos alunos do ensino secundário; de seguida um espetáculo para as escolas do ensino secundário e, por fim, um espetáculo para a infância, que contempla sessões para as escolas e para as famílias.

3.1 Espetáculos para público maior de 12 anos

Os espetáculos *Barcas* e *Antígona*, dirigidos a um público maior de 12 anos, estão suficientemente distanciados um do outro no tempo (2000 e 2010, respetivamente), como testemunho de que os caminhos que o TNSJ tem percorrido na sua relação com os jovens não é recente. Antes, depois e entre os dois, ficam inúmeros espetáculos cuja exposição e referência não caberia nos limites desta dissertação.

Barcas

O espetáculo *Barcas* estreou a 28 de janeiro de 2000 no TNSJ, numa encenação do italiano Giorgio Barberio Corsetti, a convite do então Diretor Artístico Ricardo Pais, cerca de quatrocentos e oitenta anos depois de Gil Vicente ter feito representar o seu *Auto da Barca do Inferno*. Esta dramaturgia, depois do que se crê ser a primeira representação, em Portugal, dos três autos de Gil Vicente num só espetáculo inclui o texto integral da *Barca do Purgatório* e da *Barca da Glória*, na lição da *Copilaçam* de 1562, e o texto da *Barca do Inferno*, da lição do folheto de cerca de 1518, com pequenas alterações, a que se juntaram dois excertos cantados: *Te Deum Laudemus* apresentado por Maria Idalina Resina Rodrigues na documentação da edição crítica do *Auto da Alma* (Lisboa: Comunicação, 2 ed. 1988, pp 103-4) e um vilancete do próprio Gil Vicente, extraído de *Breve Sumário da História de Deus*.

Não sendo um espetáculo concebido para um público escolar, o facto de se tratar de textos de Gil Vicente, que fazem parte do programa curricular do 9º ano do terceiro ciclo do ensino básico, tornou-o bastante atrativo para as escolas. Assim, apesar de as sessões se realizarem em horário noturno, com início marcado para as vinte e uma horas e trinta minutos, e de o espetáculo ter uma duração de quase duas horas, registou-se um total de sete mil oitocentos e cinquenta e nove (7.859) espetadores, dos quais dois mil

quinhentos e oitenta e oito (2.588) foram alunos de escolas, o que representou uma percentagem significativa de trinta e três por cento (33%) do público total.

O encenador preocupou-se com a forma como iria conseguir prender a atenção do público do século XXI, com textos escritos no século XVI, tendo partido para a sua leitura como se tratasse de textos contemporâneos, que tivessem acabado de ser escritos⁴⁰.

O cenário remetia para uma praia com dois montes que representavam as duas barcas, a do Inferno, do lado esquerdo, e a da Glória, do lado direito. Esta, mais alta, íngreme, de difícil acesso, com capacidade para menos “passageiros”, com uma cadeira no alto. A Barca do Inferno era mais achatada, de acesso mais fácil, larga, com vários mastros à volta. Estavam ambas separadas por um braço de água, que representava o Purgatório. O cenário mantinha-se inalterado durante todo o espetáculo.

Corsetti imaginou uma praia, onde os homens apanhavam sol junto à Barca do Inferno, cheia de burgueses representantes da atualidade, da vida comum. Para a Barca do Purgatório, gente simples do campo, muito mais calmos do que os burgueses da Barca do Inferno. Passa-se na noite de Natal, fria e clara. Para estas duas Barcas, os figurinos das personagens eram modernos e estilizados, semelhantes a quaisquer outros, pensando que se poderiam encontrar atualmente num mercado ou num tribunal. Para a Barca da Glória, as personagens apresentar-se-iam vestidas à época, segundo afirmações do próprio Corsetti que disse também ser a Barca que “afirma a vanidade da história face à eternidade”⁴¹.

A encenação de Corsetti, todo o aparato cénico, o guarda-roupa e a interpretação convincente de todos os atores terão sido fatores decisivos para o êxito assinalável do espetáculo junto do público, como se pôde comprovar pelas salas cheias.

Corsetti encenou um espetáculo que trouxe Gil Vicente para os nossos dias, tendo sido capaz de atrair público de todas as faixas etárias. Rodeou-se de um conjunto de especialistas que o ajudaram, bem como os restantes criativos e elenco, no trabalho de compreensão dos textos de Gil Vicente e da sua dramaturgia. O trabalho aturado de

⁴⁰ Corsetti, Giorgio Barberio, *Algumas notas de encenação* – programa *Barcas*, TNSJ, 2000, disponível em http://www.tnsj.pt/cinfo/REP_1/A6/C20/D6890F32305.PDF (data de consulta 01 de agosto 2017).

⁴¹ *Idem*.

elocução e voz com os atores tornaram as palavras de Gil Vicente, faladas em português antigo e/ou em castelhano bem articulado, de percepção fácil para o público.

O especialista em Gil Vicente, José Augusto Cardoso Bernardes, depois de ver o espetáculo, afirmou:

No primeiro auto optou-se pela caricatura anacrónica, com o Anjo e os Diabos a usufruírem da praia numa pose de turistas expectantes e as personagens a apresentarem-se vestidas de acordo com o que seria a sua condição nos nossos dias.⁴²

Selecionou-se este espetáculo por ter sido o resultado de uma feliz coincidência entre o texto de um autor português integrado nos programas curriculares do sistema de ensino nacional e um projeto de elevado rigor artístico⁴³.



Foto 1, ©joão tuna, espetáculo *Barcas*, TNSJ

Antígona

A *Antígona*, de Sófocles, teve a sua estreia no TNSJ a 26 de março de 2010, numa encenação de Nuno Carinhas, que também assinou o desenho da cenografia. Tal como

⁴² Bernardes, José Augusto Cardoso, *Seiva Vicentina*, *Jornal de Letras*, 09 de fevereiro de 2000.

⁴³ Nuno Carinhas mais tarde revisitou Gil Vicente diversas vezes. Em março de 2007 dirigiu uma leitura encenada de *Beiras*, que integrava *A Farsa de Inês Pereira*, *A Farsa do Juíz da Beira* e *Tragicomédia Pastoril da Serra da Estrela*, com sessões para escolas em horário diurno, que mais tarde, no mesmo ano, havia de resultar no espetáculo com o mesmo nome.

aconteceu com o espetáculo *Barcas*, foi apresentado em horário noturno, e não foi concebido a pensar nas escolas.

Ainda assim, o encenador estava interessado em tornar a peça, escrita por volta de 444 ac., pertinente no século XXI e capaz de cativar a atenção de um público mais jovem. Uma das suas preocupações era precisamente questionar o que poderia representar *Antígona* nos dias de hoje. As respostas teriam que partir, desde logo, da questão familiar e da questão política (a jovem que enfrenta e desafia o poder instituído, a relação entre o público e o privado), afinal os grandes temas centrais da peça. Outro aspeto importante foi o texto. Nuno Carinhas afirmou que quando convidou Marta Várzeas para fazer a tradução do texto, lhe chamou a atenção para a necessidade de “elocução do texto hoje”⁴⁴.

Do ponto de vista plástico, o espetáculo tinha um toque contemporâneo. O cenário foi todo concebido em cortiça, sob a forma de uma imensa cratera, que ia adquirindo diferentes tonalidades durante o espetáculo, conforme a iluminação.

Igualmente, os figurinos remetiam o espetador para a atualidade, sem deixar perder o lado mítico das personagens. Como Nuno Carinhas disse:

Não iríamos reconstituir nada que tivesse a ver com o guarda-roupa grego, de forma ilustrativa e primária, (...) apontaríamos para uma certa contemporaneidade, sem cair, evitando mesmo, o “casual” contemporâneo. Queríamos evitar a tentação de desmistificar aquelas personagens, o que me parece extremamente importante como dado dramaturgico: são personagens míticas e devem ser conservadas como tal.⁴⁵

Talvez o segredo do êxito tenha sido precisamente a manutenção do lado mítico da peça, conferindo-lhe um toque de atualidade, já que o espetáculo suscitou muito interesse junto das escolas secundárias, conforme atestam os números. Num total de três mil trezentos e sessenta (3.360) espetadores, mil trezentos e oitenta e dois (1.382) dos

⁴⁴ Entrevista com Nuno Carinhas por Paulo Eduardo Carvalho, *Uma cidade ainda fumegante*, in Manual de Leitura de *Antígona*, TNSJ, 2010, disponível em http://www.tnsj.pt/cinfo/REP_1/A6/C20/D15010F30722.pdf (data de consulta 1 de agosto 2017).

⁴⁵ Entrevista com Nuno Carinhas por Paulo Eduardo Carvalho, *Uma cidade ainda fumegante*, in Manual de Leitura de *Antígona*, TNSJ, 2010, disponível em http://www.tnsj.pt/cinfo/REP_1/A6/C20/D15010F30722.pdf (data de consulta 1 de agosto 2017).

quais eram alunos de escolas secundárias e superiores, o que dá uma percentagem muito significativa de quarenta e um por cento (41%) de espetadores jovens trazidos pelas escolas. No capítulo sobre mediação retomar-se-á este espetáculo, para se referir a forma como foi percecionado por um grupo de jovens espetadores.

A lista de espetáculos que caberiam nesta categoria é infindável, ficando, por isso, limitada à referência de alguns, tentando abranger o maior número possível de autores: *Turismo Infinito* (a partir de Fernando Pessoa) (2007), *O Mercador de Veneza*, de William Shakespeare (2008), *Tambores na Noite*, de Bertolt Brecht (2009), *O Avarento*, de Molière (2009), *A Gaivota*, de Anton Tchekov (2010), *Alma*, de Gil Vicente (2012), *A Estalajadeira*, de Goldoni (2013), *Ah os dias felizes*, de Samuel Becket (2014), *A Gata em Telhado de Zinco Quente*, de Tennessee Williams e *O Fim das Possibilidades*, de Jean Pierre Sarrazac (2015) *Os Últimos dias da Humanidade*, de Karl Kraus (2016) ou *Macbeth*, de William Shakespeare (2017).

3.2 Espetáculos direcionados para alunos do Ensino Secundário

Como já se referiu, a maior parte dos espetáculos do TNSJ são classificados para maiores de 12 anos, e registam grande afluência de público escolar, apesar de não ser esse o público alvo do espetáculo. Não obstante, no TNSJ têm acontecido também alguns espetáculos especialmente concebidos para esse público estudantil. Será objeto de referência o último espetáculo que o TNSJ acolheu, concebido para alunos do ensino secundário.

Madalena

O Ensemble – Sociedade de Atores, criou para apresentação no MSBV, de 4 a 11 de abril 2013, o espetáculo *Madalena*, a partir de Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett, em sessões especiais para escolas, com horários às quinze horas (15:00) e às vinte e uma horas e trinta (21:30). Já foi referido que as sessões da noite são muito concorridas por alunos do ensino secundário. No entanto, os horários da tarde, como já

se disse, são úteis para as escolas que não têm possibilidade de fazer deslocar os seus alunos à noite.



Foto 2, ©joão tuna, espetáculo Madalena, MSBV

O espetáculo tinha como destinatários os alunos do ensino secundário, pois o texto *Frei Luís de Sousa* faz parte do programa curricular de Português do 11º ano, sendo de leitura integral obrigatória⁴⁶. O encenador Jorge Pinto pensou que a música seria o ponto de convergência entre o seu projeto artístico e os jovens, muitas vezes sem hábitos culturais. Assim, convidou o jovem Ricardo Pinto para a sua equipa criativa, que compôs a música do espetáculo escolhendo como referencial a música dos *Metálica*, banda portuguesa de música *metal*⁴⁷.

Embora todo o texto do espetáculo fosse parte integrante da peça que Almeida Garrett escreveu em 1843, a versão apresentada ao público não abrangia o texto integral. O trabalho dramatúrgico ditou alguns cortes, de forma a dar ênfase e protagonismo a D. Madalena de Vilhena (como aliás o nome dado ao espetáculo sugere), personagem interpretada pela conceituada atriz Emília Silvestre. Os cortes no texto original foram efetuados de forma a manter a dinâmica e o ritmo do espetáculo e prender a atenção dos jovens espetadores. A duração do espetáculo, uma hora e dez minutos (1:10), foi tida em conta para este público, que se sabe ter períodos de focalização de atenção curtos.

⁴⁶ Em março de 1999, Ricardo Pais apresentou no TNSJ “Para Garrett ... Leitura encenada de *Frei Luís de Sousa*”, em sessões para escolas.

⁴⁷ Esta informação foi fornecida à autora pelo encenador, em conversa realizada a 1 de junho 2015.

As personagens apresentaram-se em palco vestidas todas de negro, com vestes compridas e austeras, os olhos pintados de negro carregado, com um aparência que remetia para o estilo gótico, muito do agrado de alguns grupos de jovens.

A cenografia, inalterada ao longo de todo o espetáculo, tirou partido de uma das paredes do claustro do MSBV para criar o ambiente dos dois palácios onde se desenrolava a ação da peça, à frente da qual se construiu uma plataforma negra em forma de *passerelle*, estreita e comprida. Imediatamente à frente, num nível inferior, havia uma outra plataforma, esta metálica, desenhada em forma de semicírculo côncavo, em relação ao público. Foi nestas duas plataformas que as ações se passaram. No anel interno deste semicírculo estava um baterista. Um outro músico (o guitarrista), estava durante todo o espetáculo na extremidade direita da primeira plataforma. O público estava sentado em frente a este dispositivo, numa bancada montada para o espetáculo, que tinha uma lotação de cento e cinquenta (150) lugares.

Frei Luís de Sousa já havia sido apresentado no TNSJ em 2001, numa encenação de José Wallenstein. No texto de Almeida Garrett, no 3º ato, cena IV, quando Telmo pergunta ao Romeiro “Quem és tu?”, o Romeiro responde: “Ninguém”. Na peça de José Wallenstein, a resposta foi alterada para “não sei”, opção que foi do desagrado de muitos quantos viram o espetáculo e objeto de inúmeras discussões. Não se vai questionar a legitimidade do encenador na alteração do texto, neste caso de uma fala emblemática. O que se gostaria de enfatizar é a liberdade criativa do teatro, que permite a um criador correr todos os riscos a que possa estar disposto, com audácia, e no efeito estimulante para os espetadores, de poderem assistir a leituras diferentes do mesmo texto clássico. Toda a discussão sobre as opções cénicas é sempre bem-vinda.

Tanto o espetáculo de 2001 como o de 2013 (que regressou ao MSBV em 2014 e em 2015) registaram salas cheias.

Com a convicção de que os textos de teatro são para serem representados em palco, a simples leitura de *Frei Luís de Sousa* talvez seja insuficiente e pouco atrativa para os alunos de ensino secundário. Este espetáculo parece-nos um exemplo claro de uma oportunidade a não perder para os alunos terem contacto com a obra, transformando-a, para além do seu valor artístico singular, num aliado precioso ao estudo efetuado nas salas de aula da disciplina de Português, claro, mas também de História e de Filosofia.

3.3 Espetáculos para a Infância

Por fim, resta falar dos espetáculos que representam a aposta mais recente do TNSJ: os espetáculos para a infância. O foco será exclusivamente no espetáculo *Fã*, por se tratar de um espetáculo de produção própria do TNSJ.

Fã

A primeira produção própria para a infância, com o atual Diretor Artístico do TNSJ no papel de encenador, foi o espetáculo musical que estreou em janeiro de 2017 no TeCA, com textos de Regina Guimarães⁴⁸ e música dos *Clã*, ao vivo no palco.

À equipa artística constituída por Nuno Carinhas e os restantes criadores juntaram-se os atores, que também cantavam: Pedro Frias, Maria Quintelas e João Monteiro, lado a lado com Manuela Azevedo, que, além de vocalista dos *Clã*, também encarnou uma personagem. Por tudo isto as expectativas eram elevadas.

Este espetáculo revelou ao público o teatro por dentro, as suas diversas funções e espaços e quem nele habita. Regina Guimarães inspirou-se no *Fantasma da Ópera*, e em outros fantasmas, para escrever a história de Lucas, o Fantasminha, que acaba o espetáculo com os seus pequenos fãs na assistência completamente conquistados. Nesta história, mais cantada do que contada, entra também Sabina (no papel de uma cantora estreante, por quem Lucas se vai apaixonar) e a sua irmã Sara (interpretada por Manuela Azevedo, artista de *rock'n`roll*). Calu é o diretor de cena, que assegura o bom funcionamento do teatro, mesmo quando acontecem coisas estranhas, como caírem chapéus da teia⁴⁹ e aparecerem barcos e aviões feitos com partituras. Parecia um teatro assombrado, o que muito assustava Sabina. E os *Clã*, ao fundo, como banda sonora do espetáculo ao vivo dentro da história, juntamente com Manuela Azevedo, que ora vestia o papel de vocalista da banda, ora o de Sara, irmã da personagem Sabina.

⁴⁸ Regina Guimarães também assinou o texto de *Comer a Língua*, espetáculo para maiores de sete anos com encenação de Catarina Lacerda (Teatro do Frio), criado a convite do Serviço Educativo de Guimarães 2012, Capital Europeia da Cultura, que foi apresentado no salão nobre do TNSJ de 19 a 23 de novembro de 2013.

⁴⁹ Teia é o termo técnico utilizado no teatro para o espaço por cima do palco “de onde saem as cordas com as varas que sustentam os telões, bambolina, luzes, etc”, segundo definição de Antonino Solmer, in *Manual de Teatro*, Cadernos Contracena, 2003, 3ª edição (1ª edição 1999), Lisboa, p. 151/152.

Numa conjugação feliz de teatro, música e dança, este espetáculo classificado para maiores de 6 anos foi visto por muitas crianças (do ensino básico ao ensino secundário) e também por famílias. Para as escolas, preparou-se um caderno com propostas de atividades⁵⁰ sugeridas pela autora Regina Guimarães, que também elaborou um mini *quiz* com questões relacionados com teatro, para ser trabalhado em sala de aula. Do caderno constava ainda a letra da canção do espetáculo “No Baile das Bambolinas”. No dia 25 de janeiro de 2017, a Escola Básica n.º 2, de Espinho, levou cento e setenta e três (173) alunos do primeiro ciclo ao espetáculo. O professor responsável pela organização da ida dos alunos havia dito à autora desta dissertação que os alunos estavam todos nas suas salas de aula a ensaiar a canção (juntamente com o caderno de atividades onde constava a letra da canção, tinha-se enviado um vídeo com a música). Conta quem lá estava que foi um momento sublime na carreira do espetáculo. A cantora Manuela Azevedo calou-se por momentos e deixou os meninos cantarem o que haviam ensaiado e o resultado final foi de tal forma intenso, que atores, músicos e técnicos do teatro ficaram emocionados. Os meninos cantavam a canção cujo refrão dizia:

Boneca de som
vestida de mil cortinas
no baile das bambolinas⁵¹.

Este é um exemplo de sintonia e interação entre público e espetáculo. Pode ter constituído um estímulo para futuras preparações do público mais novo, por parte das escolas.

Na qualidade de responsável pela relação com as escolas, a autora assistiu a praticamente todas as récitas deste espetáculo. Todos os dias o espetáculo era diferente, em virtude do público. Viu muitas crianças a cantarem baixinho, outras a marcarem o ritmo com o corpo durante todo o espetáculo, não viu nenhuma indiferente ao que se passava no palco. Mas havia um momento especial que na longa lista de incidentes que marcavam o espetáculo aconteceu sempre todos os dias: quando as longas fitas de pano

⁵⁰ Atividades Escolas – *Fã*, Anexo 4.

⁵¹ Bambolinas são panejamentos de flanela pretos usados nos palcos dos teatros. Segundo a definição de Antonino Solmer são “cortinas de pouca altura e de grande largura (suspensas em varas) que tapam o urdimento, constituindo assim a parte superior de um cenário”, in *Manual de Teatro*, Cadernos Contracena, 2003, 3ª edição (1ª edição 1999), Lisboa, p.158.

vermelhas caíam da teia⁵², como na imagem, assustando muito Sabina e maravilhando as crianças, que se riam muito com aquele riso genuíno de criança feliz. Esta sensação de alegria que atravessava a plateia prolongava-se para o palco e até para os bastidores.



Foto 3, ©João Tuna, espetáculo *Fã, TeCA*, fitas vermelhas a caírem no palco

O facto de a sala do TeCA estar sempre esgotada foi motivo de grande regozijo para todos quantos estiveram envolvidos nesta produção⁵³. É o único indicador que há para validar o sucesso deste espetáculo⁵⁴, que contou com um total de cinco mil cento e setenta e cinco (5.175) espetadores, dos quais dois mil quinhentos e noventa e nove (2.599) eram alunos de escolas do ensino básico ao secundário, num saudável equilíbrio entre adultos e crianças/jovens, como se pode verificar no quadro do anexo 3. Houve sessões para escolas e sessões para famílias.

Para este próximo ano letivo de 2017/ 2018 já se divulgou a programação junto das escolas, antes da abertura do ano letivo, pelo que já é possível afirmar-se que o acolhimento por parte dos estabelecimentos de ensino significa um sinal muito positivo da importância que a comunidade docente atribui ao desejo de ver teatro, que se pretende estimular junto dos alunos e à valorização do seu contributo na sua formação.

⁵² No texto de Regina Guimarães, pode ler-se nas didascálias que “caem em várias zonas do palco longas línguas de pano vermelho”.

⁵³ O espetáculo, que já viajou para Almada e para Viseu, volta ao Porto, ao palco do TNSJ, em dezembro de 2017.

⁵⁴ É urgente reativar a tradição da crítica teatral na imprensa.

Capítulo IV - Mediação, sim ou não?

Ativar o diálogo sobre a experiência estética contribui para consumir o ato que a criação artística pressupõe

Maria de Assis⁵⁵

A mediação cultural não é um assunto consensual, mesmo entre mediadores. A questão de saber se se deve ou não explicar o que se vai ver e se não se estará a condicionar a perceção do que se vê ao explicar tem sido amplamente debatida em muitos encontros em que os Serviços Educativos de diversas instituições marcam presença.

No contexto desta dissertação, o que está em causa ver é o teatro, mas as reflexões sobre mediação podem ser aplicadas igualmente a uma qualquer forma de expressão artística.

Deve-se ou não deixar o espetador usufruir do espetáculo/obra de arte por si mesmo, deve o espetador ficar entregue apenas à sua capacidade de interpretar, reagir, relacionar, crescer? No caso das escolas, deve o aluno ir ver o espetáculo sem o mínimo de preparação? Nesta problemática todos os argumentos são válidos para qualquer que seja a posição que se defenda, desde que (e esta é a posição que aqui se defende), no caso do teatro, a ida de um grupo de alunos a um espetáculo de teatro não se resuma a um passeio. O professor até pode decidir que a saída da escola seja só isso mesmo, uma atividade lúdica. Neste caso, a escolha da peça deverá ser coerente com essa decisão. Entende-se que, na maior parte das peças que se apresentam, os alunos beneficiam se houver algum trabalho complementar. Se o professor vai planear a ida com os alunos e sugerir-lhes algumas pistas de investigação ou se prefere que vejam primeiro o espetáculo e conversem sobre ele na aula seguinte, a sua decisão é soberana. Defende-se o trabalho de mediação, de uma forma que promova a reflexão nas crianças/jovens, lhes dê pistas para o fazer teatral e os ajude a clarificar alguns dos seus códigos, com a devida adaptação às diversas faixas etárias, sempre que se justifique. Nas sessões de

⁵⁵ Diretora do programa “Descobrir, Educação pela Cultura”, da Fundação Calouste Gulbenkian até agosto de 2017.

leituras dramatizadas de que se falará no próximo capítulo têm sido muito interessantes alguns diálogos no final das sessões. Nas leituras dramatizadas de *Frei Luís de Sousa*, a conversa final vai invariavelmente ter à discussão da situação de D. Madalena (adúltera ou não) e de Maria que diz morrer por vergonha por ser filha ilegítima.

Afirmou-se, no entanto, que a importância dada à mediação era controversa. De facto, o coreógrafo Victor Hugo Pontes não gosta de falar das suas criações na área da dança, como faz questão de frisar publicamente, afirmando que o público deve ver e interpretar o que viu como entender. Para ele, falar do seu trabalho condiciona a percepção do espetáculo. Ao contrário de outros artistas como Jorge Silva Melo, por exemplo, que coloca especial empenho e disponibilidade nas conversas que se seguem aos espetáculos que cria.

O TNSJ já convidou Victor Hugo Pontes diversas vezes para orientar oficinas de dança/movimento, que são uma forma de contactar com o seu fazer artístico, que constitui de algum modo um trabalho de mediação em que se acredita e que o próprio criador valida. Percebe-se através das suas oficinas, que Victor Hugo Pontes trabalha bastante a partir de imagens. Nestas oficinas, com este ou outros coreógrafos, que coincidem com a apresentação das suas criações no palco do TNSJ, os grupos trabalham improvisações, vivenciando, através do ato de fazer, pequenas descobertas da linguagem coreográfica do criador. Deste ponto de vista, considera-se o resultado destas oficinas como servindo uma função mediadora junto dos seus participantes.

A experiência da autora de vinte anos a promover o contacto do teatro com diversas comunidades, com especial destaque para as escolares, leva-a a afirmar que acredita nas vantagens da mediação. Entende que esta mediação passa por um trabalho de fundo que não se esgota num documento com o resumo da peça que os alunos vão ver (que se pode previamente enviar ao professor), ou numa breve conversa explicativa dos mecanismos de cena. Muitas vezes é o que acontece e é preferível este tipo de abordagem a desistir dela, principalmente quando se percebe que o grupo não tem hábitos de ver teatro e que a peça que vai ver aborda temáticas que necessitam de enquadramento. É preciso sensibilidade e bom senso para decidir quando intervir. É possível e desejável que, em sala de aula, se disponibilize algum tempo de preparação da ida a um espetáculo, pois este é um todo codificado, tanto quanto o é o texto literário, por exemplo, que se estuda e se interpreta em sala de aula.

Há demasiados alunos do ensino secundário que vão ao TNSJ ver uma peça de teatro pela primeira vez na vida. As referências que estes alunos, que nunca viram uma peça de teatro, transportam consigo para a sala de espetáculos são a televisão e o cinema. O teatro tem características diferentes, a começar por ser uma atividade que está a acontecer no momento, não sendo possível fazer pausa ou mudar de canal se não está a interessar. É uma atividade que precisa do público, pois teatro sem público não faz sentido. O teatro envolve todos, atores e público. Sentado numa sala de espetáculos, cabe a cada espetador a decisão sobre a forma como vai fruir do que lhe está a ser dado ver, incluindo se vai ou não desligar o telemóvel, apesar de ser pedido no início de cada espetáculo que assim se faça.

No dia 16 de Abril de 2010, às vinte e uma horas e trinta minutos (21:30), trinta e três alunos do 10º ano da Escola Básica e Secundária do Cerco, acompanhados de seis professores, foram ao TNSJ ver o espetáculo *Antígona*, de Sófocles. A professora de Literatura, Paula Cruz, que organizou a ida dos alunos, contou em entrevista que concedeu à autora⁵⁶ que nesse ano letivo era a quarta peça de teatro a que a turma assistia. A autora foi, na altura, tentar perceber junto da professora como preparou a ida dos seus alunos ao teatro para assistir a um clássico escrito há cerca de dois mil e quinhentos anos. Apesar de dizer que a preparação não foi “grande”, percebeu-se que houve um cuidado em dotar os alunos de algumas pistas e referências que os auxiliassem numa melhor compreensão da peça. Assim, juntamente com as professoras de Português, Filosofia, História e Inglês, foram feitas diversas abordagens em sala de aula. Leram-se alguns excertos do texto e apresentaram-se as personagens. Houve discussão sobre a justiça e o sentido de justiça e sobre o papel da mulher na sociedade, temas centrais da peça. No dia em que foram ao TNSJ, a revista *Visão*, numa reportagem que fez sobre a Escola Secundária do Cerco, acompanhou a turma durante todo o dia⁵⁷. No TNSJ, os alunos assistiram, de tarde, à leitura encenada de *Antígona*, de António Pedro, dirigida por Nuno M. Cardoso, com alunos do Balletteatro, Escola Profissional. No cenário desta *Antígona* havia também pedras espalhadas pelo chão do

⁵⁶ Entrevista realizada por Luísa Corte-Real à Professora Paula Cruz, Anexo 5.

⁵⁷ Reportagem da revista *Visão*, Anexo 6.

palco, que remetiam para os confrontos na Grécia atual⁵⁸, como entendeu a Professora, que realçou essa aproximação no blogue da Escola⁵⁹, o que prova que o espetáculo não foi descurado nos dias que se lhe seguiram.

À noite, depois de assistirem ao espetáculo propriamente dito de *Antígona*, os alunos subiram ao palco do TNSJ, onde puderam conversar com os atores, bem como tirar uma fotografia, que ficou registada no blogue da Escola que a Professora criou para teatro (“foradeportas”), dentro do blogue principal (“cercarte”).



Foto 4, alunos da Escola Secundária do Cerco com o elenco de *Antígona*, no palco do TNSJ

Um dos aspetos considerados marcantes pelos alunos foi o cenário em cortiça e a forma como a luz o modificava, tal como nos diz a Professora na entrevista já referida (anexo 5). Já tinham visto o cenário na leitura da tarde em que a luz incidia mais sobre as pedras e menos sobre a cortiça.

Igualmente, o tema morte, inevitavelmente abordado na conversa da aula que se seguiu ao espetáculo, foi muito sensível para este grupo. Um aluno, cujo pai falecera há pouco tempo, tinha uma grande sensação de impotência e injustiça perante a morte, que verbalizou na sala de aula e o ajudou no seu processo de luto. A peça tocou-o tão profundamente, que disse sentir-se identificado com *Antígona*.

⁵⁸ Registada no blogue <http://cerccarteforadeportas.blogspot.pt/2010/04/antigona-de-antonio-pedro-direccao.html> (data de consulta 28 de agosto 2017), de que a Professora Paula Cruz é administradora.

⁵⁹ No blogue <http://cerccarteforadeportas.blogspot.pt/> (data de consulta 28 de agosto 2017), de que a Professora Paula Cruz é administradora, estão registados diversos textos relacionados com a ida ao TNSJ para ver o espetáculo *Antígona*, assim como a outro espetáculos.

A forma como a Professora trabalhou diretamente com os alunos e também como envolveu professores de outras disciplinas foi exemplar e ilustra o que se entende por mediação através dos professores.

Há ainda um outro exemplo do trabalho de uma Professora de Português, que levou ao TeCA, no dia 11 de novembro de 2005, um total de cento e cinco (105) alunos da Escola Secundária de Paredes, de diversas turmas de 11º ano, a ver o espetáculo *O Tio Vânia*, de Anton Tchekhov.

Previamente, em sala de aula, lançara o desafio aos alunos de irem conhecer o autor, através de pesquisa individual. Disponibilizou-se para conversas informais com os alunos, fora da sala de aula, se necessitassem de apoio na pesquisa. Pediu-lhes depois que procurassem informações sobre a peça e pesquisassem na internet outros trabalhos do encenador (Nuno Carinhas, agora Diretor Artístico do TNSJ). Cada aluno teve quinze dias para realizar um trabalho, pois contava para avaliação, sobre uma personagem para apresentar à Professora. Depois de verem o espetáculo, a Professora pediu-lhes que fizessem um texto crítico sobre o que viram, a que deviam acrescentar uma pergunta a lançar a um dos atores ou ao encenador⁶⁰.

Já houve espetáculos que correram muito mal porque os alunos que lá estavam não tinham o mínimo interesse em assistir a um espetáculo que era exigente para o público, pedia atenção, escuta, silêncio, o que é muitas vezes complicado de se conseguir, com certas turmas e certas escolas. Refira-se como exemplo *O Concerto de Gigli*, de Tom Murphy, que se apresentou no TeCA em 2008. Este espetáculo não era adequado para aqueles alunos. Será que este espetáculo não era adequado para aqueles alunos? Estar-se-á a dizer uma grande barbaridade, se a modalidade da frase for afirmativa? O que é um espetáculo adequado para aqueles alunos? O que é que o espetáculo tinha ou não tinha que o tornava desadequado para aqueles alunos? O que é que aqueles alunos tinham ou não tinham para o espetáculo não ser adequado?

A que conclusões chegar do facto de, numa sala de espetáculos esgotada, um grupo de alunos do ensino secundário, através do seu comportamento, boicotar de tal forma o espetáculo, que um dos atores, quase no final, interrompeu o espetáculo para pedir ao grupo para “aguentar” mais um pouco, que estava quase a terminar?

⁶⁰ Toda a informação foi fornecida pela Professora à autora. Os trabalhos escritos de alguns dos alunos encontram-se no Anexo 7.

A resposta não se afigura fácil, embora, neste caso concreto, se avance como hipótese a falta de mediação, com os alunos e com os professores. Esta ida ao teatro foi provavelmente planeada de ânimo leve, incluída numa visita de estudo à cidade, em que os alunos, que vinham de fora do Porto, tinham expectativas de diversão que não passava por estarem “enfiados”, em silêncio, numa sala de espetáculos, com dois atores em cena (João Cardoso e João Pedro Vaz, acompanhados por Rosa Quiroga) a falar da sua vida conturbada, durante duas horas e trinta minutos (2:30), passada numa Irlanda muito distante da vida dos nossos jovens portugueses de 16/17 anos⁶¹.



Foto 5, ©joão tuna, espetáculo *O Concerto de Gigli*, TeCA

A questão da distância da ficção do palco para a realidade do espetador, tratando-se de jovens, pode ser a explicação para a sua falta de interesse, e pode-se transpor esta questão para a escola/sala de aulas. Inúmeros pedagogos, psicólogos e educadores referem que uma das razões do desinteresse dos jovens pela escola está relacionada com o isolamento a que escola está votada e a falta de conexão com o mundo, em que as artes, obviamente, estão incluídas. De facto, a escola vive, muitas vezes, isolada do mundo, numa época em que o mundo inteiro se abre às nossas crianças e jovens mediante um simples *click*. A orientação da informação a que os alunos acedem, bem como o seu discurso em sala de aula fazem, naturalmente, a diferença.

⁶¹ Espetáculo *O Concerto de Gigli*, Porto, apresentado no TeCA, de 24 de outubro a 9 de novembro de 2008.

No entendimento que se faz do teatro como uma forma de relacionamento com a vida em toda a sua complexidade, regressa-se ao Martinho que vai ao teatro para “ver o mundo”⁶².

O TNSJ tem, desde sempre, promovido a mediação de certos espetáculos, através de alguns dos seus Projetos Educativos preparados com esse objetivo, ou apoiando e incentivando os professores a preparar a ida dos alunos. Mas sinalize-se que, muitas vezes, o próprio projeto educativo constitui uma experiência/vivência artística em si mesmo (ver no capítulo dos Projetos Artísticos as oficinas). É prática habitual na mediação do TNSJ o envio de documentação com informações sobre os espetáculos. Entende-se que, quer seja para ver uma tragédia grega, escrita no ano de 442 ac, ou para assistir ao *Concerto de Gigli*, escrito em 1983, por um irlandês pouco conhecido do público português e com uma temática que aborda assuntos de adultos (eventualmente pouco interessantes para jovens), a intervenção do professor na qualidade de mediador é benéfica e, por isso, deve ser incentivada.

Da mesma forma, o papel de mediação das instituições culturais entre o objeto artístico (no nosso caso, o teatro) e os seus públicos representa uma mais-valia comprovada, como se verá, no capítulo que se segue.

⁶² Protagonista do livro de Jean Pierre Sarrazac, *Eu vou ao Teatro ver o mundo*, já referido.

Capítulo V - Os Projetos Educativos do TNSJ

Em torno do teatro e graças a ele, não é apenas um campo de experiência artística que se desenvolve, mas também um local de exercício do pensamento e da sensibilidade e a ocasião de adquirir e de desenvolver em conjunto um certo número de valores sociais, democráticos e humanitários

Pierre Voltz⁶³

Embora o início propriamente dito dos Projetos Educativos no TNSJ date de 2009, a verdade é que, já antes desse marco temporal, se realizaram, pontualmente, projetos educativos de significativa envergadura: o projeto *Teatral Radical* (2001), o projeto *Vicente 500* (2002), a Oficina de Teatro *A Castro* (2003) e as Oficinas de Teatro *Descobrir Gil Vicente* (2007). Estes projetos foram fundamentais para o início das relações de proximidade entre o TNSJ e muitos professores, que continuam até hoje a acompanhar e participar nas atividades do TNSJ, assim como a organizarem as visitas dos seus alunos aos espetáculos.

Considera-se o ano de 2009 como o início de atividade regular dos Projetos Educativos no TNSJ. No departamento de Relações Públicas, chefiado pela autora desta dissertação, onde já se desenvolvia todo o trabalho relacional com as escolas, começaram a organizar-se atividades que receberam a designação de Projetos Educativos. A importância dada aos Projetos Educativos levou a que estes passassem a ser formalmente identificados na estrutura orgânica do Teatro a partir de 2012, surgindo agregados ao Departamento de Relações Públicas, passando a designar-se de “Relações Públicas e Projetos Educativos”.

O TNSJ não tem Serviço Educativo, que pressupõe uma estrutura e programa próprios. O entendimento da atual Direção Artística, tal como da anterior, com o qual se concorda, é de que a atividade principal do TNSJ está centrada nos espetáculos programados.

Assim, os Projetos Educativos do TNSJ são quase sempre elaborados a partir da programação que integra o TNSJ, o TeCA e o MSBV e têm como objetivo fomentar e

⁶³ Encenador francês e Professor.

sensibilizar o gosto pelo teatro, contribuindo para a captação e formação de novos públicos, dirigindo-se a diversas comunidades com um enfoque especial na escolar. Em 2009, a pretexto do espetáculo *Tambores na Noite*, de Bertolt Brecht (o primeiro espetáculo que Nuno Carinhas encenou como Diretor Artístico do Teatro), organizaram-se atividades paralelas que compreenderam uma *masterclass* orientada pelo encenador e uma oficina de percussão. A partir daí, pelo menos nas produções próprias do TNSJ, passaram a realizar-se *masterclasses* e oficinas de teatro para diversas faixas etárias, que têm como ponto de partida o texto do espetáculo em cena, contando sempre com uma grande adesão.

Se é um facto que grande parte dos Projetos Educativos têm uma ligação direta com os espetáculos em cena, outros há, no entanto, que têm natureza autónoma. É o caso de algumas das oficinas que partem da vontade do TNSJ de promover junto dos mais novos o “desejo de teatro”⁶⁴. Têm sido igualmente desenvolvidos projetos independentes a pensar na Escola, como por exemplo as *Leituras Dramatizadas* e, particularmente o projeto *10 X 10* (que será objeto de desenvolvimento no capítulo seguinte), pelo qual, literalmente, se saiu do Teatro para entrar na Escola, mais propriamente na sala de aula.

Em termos de Projetos Educativos, o foco das atenções do TNSJ tem sido os alunos e os professores do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), uma vez que a programação do TNSJ é maioritariamente dirigida para faixas etárias de “maiores de 12 anos”, que, por esse facto, envolvem este público escolar.

E, para aproximar a comunidade escolar dos projetos artísticos e pedagógicos do TNSJ, criou-se em 2005 o programa *Embaixador* - dirigido fundamentalmente aos professores que se assumem como interlocutores junto de grupos de alunos e que dinamizam as vindas da escola aos espetáculos no TNSJ, no TeCA e no MSBV.

Para estes professores, com especial incidência nos de Português, criaram-se estratégias de proximidade e cumplicidade, utilizando uma comunicação direta e interativa. O envio regular de informações sobre toda a programação, a divulgação dos cadernos pedagógicos de alguns espetáculos, o acesso a ensaios, a promoção de

⁶⁴ Frase tomada de empréstimo ao excelente título do livro de Isabel Alves Costa.

conversas com criadores e intérpretes, as visitas guiadas ao TNSJ e as deslocações pontuais dos atores às escolas são as estratégias de aproximação que mais se destacam.

O teatro tem sido alvo de interesse por parte da comunidade escolar, constituída por professores (fundamentalmente, como se disse, da área do Português) que recorrem aos Projetos Educativos do TNSJ (*masterclasses*, oficinas, leituras dramatizadas, etc.) para adquirirem ferramentas associadas ao “fazer teatro”, numa renovação de estratégias de ensino/aprendizagem, associando o sensório motor e a consciência corporal à aquisição de conhecimentos. Há, ainda, os professores que gostam de fazer teatro, pelo que, neste caso, o aspeto da formação recua para um plano secundário, ficando o foco no prazer do fazer teatral.

Destacam-se em seguida algumas das atividades desenvolvidas com regularidade, mais próximas ou autónomas dos espetáculos, mas todas com um objetivo comum: proximidade do TNSJ com a comunidade escolar.

1. Atividades de aproximação ao Teatro: “Ver”

1.1 Visitas guiadas

Realizam-se durante todo o ano, para grupos escolares de todos os ciclos, visitas guiadas aos bastidores do teatro e dos espetáculos, que são muitas vezes o primeiro contacto dos alunos com o teatro. Estas visitas revestem-se de extrema importância, principalmente para alunos que não têm hábitos culturais. No início de cada ano letivo, incentivam-se os professores a levarem os alunos a uma visita guiada ao TNSJ (que é gratuita), antes de assistirem pela primeira vez a um espetáculo de teatro. Para além da vertente patrimonial, que é importante não descurar e para a qual se chama a atenção, por se estar perante um monumento nacional que é crucial na história da arquitetura do Porto, é dado especial enfoque aos espetáculos, à sua construção e a alguns aspetos menos conhecidos para estes públicos (como aliás para todos) enquanto espetadores. Trata-se de uma oportunidade única de, num ambiente descontraído de visita de estudo, conversar com os jovens e orientar as visitas, de forma a abordar matérias que tenham em conta os seus interesses. A utilidade e a função de todos os elementos da “caixa mágica” que é o palco são explicadas detalhadamente à medida da curiosidade dos

visitantes (bambolinas, pernas, varas, alçapões) que são familiarizados com um léxico que até então desconheciam: prosscénio, direção de cena, camarim, marcação, etc. É comum alunos de cursos profissionais de informática não terem ideia de que é imprescindível ter conhecimentos informáticos para trabalhar nas áreas técnicas de um teatro como o TNSJ e ficarem fascinados com a mesa de som instalada na plateia, onde irá estar o técnico de som a operar o espetáculo. Neste sentido, as visitas abrem horizontes e vontades de ir ver o espetáculo a funcionar.

1.2 Masterclasses

São dirigidas a alunos das escolas de teatro e do ensino secundário e a professores, sendo orientadas pelo encenador do espetáculo, a que se juntam por vezes elementos da equipa criativa. São agendadas, habitualmente, a meio da carreira do espetáculo, de forma a permitir que os alunos o vejam antes, o que é aconselhável. Aí são abordadas questões sobre a construção do espetáculo. As *masterclasses* revelam-se ocasiões propícias ao esclarecimento de determinadas opções dramatúrgicas, cénicas ou de outra ordem, pois a equipa criativa incentiva o público a participar com dúvidas e opiniões. Nuno Carinhas dirige uma masterclass no TNSJ, sempre que encena um espetáculo.

1.3 Encontros com os criadores

São conversas informais após o espetáculo, que decorrem entre os elencos e os criadores dos espetáculos do TNSJ e grupos de alunos, assim como outras pessoas do público interessadas. Pelo TNSJ passaram vários encenadores de renome e eprestígio, que acederam às conversas com o público. Lembrem-se alguns, como Jorge Silva Melo, Luís Miguel Cintra, Nuno Carinhas ou Nuno Cardoso.

1.4 Projeto Escolas no Teatro

A primeira edição decorreu no ano letivo 2009/2010, tendo como ponto de partida os espetáculos inseridos na programação do TNSJ. Propôs-se às escolas que, sob a orientação de professores de Português e de Artes Visuais, os seus alunos do ensino

básico, secundário e profissional da Área Metropolitana do Porto realizassem ao longo do ano letivo trabalhos de natureza plástica e escrita. Os projetos de fotografia e vídeo, maquetas de cenários, figurinos, *performances*, jornais escolares ou outros partiram não só de espetáculos a que se assistia, mas também da experiência de espreitar ensaios, de participar em oficinas ou em conversas com criadores, ou de conhecer o Teatro por dentro, em visitas aos bastidores. Os resultados dos trabalhos integraram sempre uma exposição realizada no final de cada edição. Este projeto decorreu nos anos seguintes, tendo a última edição ocorrido no ano letivo 2013/2014. Sendo um projeto que registou no início uma grande adesão, foi-se verificando progressivamente uma desmobilização por parte das escolas, talvez como resultado da crise económica que então se fez sentir no país de uma forma aguda, facto que levou o TNSJ a decidir descontinuar o projeto.



Fotos 6 e 7, ©João Tuna, Exposição *Escolas no Teatro*. Vista geral da exposição e maqueta de cenário

2. Atividades de aproximação ao Teatro: “Fazer”

Nas atividades que se irão destacar a seguir, o “fazer” é o denominador comum. O objetivo é proporcionar a vivência de experiências do fazer artístico. Os destinatários são variados. Cumprem-se algumas premissas da conceção dos Projetos Educativos no Teatro, nomeadamente a de aproximar as oficinas dos espetáculos em cena⁶⁵:

⁶⁵ Exceto no caso das já referidas oficinas de carácter autónomo em relação aos espetáculos

2.1 Leituras Dramatizadas

As leituras dramatizadas consistem em leituras em voz alta e em grupo de textos dramáticos que constam dos programas curriculares dos ensinos básico e secundário, envolvendo não só a voz, como o corpo e o espaço de representação. Esta atividade aproxima o teatro dos alunos, ajudando-os a perceber melhor o texto dramático, associando o prazer (que não será o mesmo para todos os alunos) a uma leitura obrigatória por imposição curricular. *Os Piratas* de Manuel António Pina, *O Colar*, de Sophia de Melo Breyner, *O Auto da Barca do Inferno* e a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e ainda *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett são alguns dos textos que têm sido utilizados nestas leituras. É, no entanto, possível preparar qualquer outro texto dramático do programa curricular ou que conste do plano nacional de leitura.

A conceção das leituras dramatizadas deve-se, no TNSJ, a Nuno M. Cardoso, artista/professor com funções de Assessor do Diretor Artístico do Teatro e inestimável colaborador dos seus projetos educativos, a quem a autora pediu apoio para uma atividade que ajudasse os alunos a “lerem” de uma forma diferente os textos dramáticos. Cada sessão, que tem a duração de três horas (3:00), é organizada para uma única turma. O TNSJ tem três orientadoras disponíveis para as marcações que as escolas deverão fazer previamente junto do departamento de Relações Públicas.

Estas leituras dramatizadas são uma aproximação às práticas teatrais que se defende para utilização na escola. Embora seja preferível realizá-las numa sala de ensaios do TNSJ, é possível fazê-las nas escolas. As orientadoras desta atividade já se têm deslocado a várias escolas, com o objetivo de demonstrar a possibilidade da realização de uma leitura dramatizada numa sala de aula, apesar da sua configuração desadequada para atividades que requerem espaço (torna-se necessário “desarrumar” a sala, afastando para um canto mesas e cadeiras, etc.). Esta atividade, que no TNSJ é realizada por artistas/professores, afigura-se-nos como passível de ser executada pelos professores de Português, em sala de aula, e daí a sua importância na revitalização das práticas letivas que implicam a leitura e análise de textos dramáticos.

Veja-se a sessão da leitura dramatizada da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente com uma turma de vinte e seis alunos do 10º ano do ensino secundário, que aconteceu no segundo período do ano letivo 2016/2017, que a autora observou e anotou.

Sentados no chão e em círculo, alunos e orientadora interagiram, depois de cada aluno se ter apresentado. A primeira abordagem foi feita no sentido de averiguar o conhecimento que os alunos tinham do texto. Embora seja sempre pedida a leitura prévia do texto, nem sempre isso se verifica ou, pelo menos, nem todos os alunos o fazem. Habitualmente, e não só nesta sessão, com a colaboração dos alunos que têm alguma informação, é possível reconstruir-se a história, relacionando-a com a época em que foi escrita e caracterizando as personagens. Esta primeira parte é tão mais rápida quanto maior for o conhecimento prévio da peça por parte dos alunos, ficando mais tempo disponível para a atividade que se segue, que são os jogos de dinâmicas de grupo, muito do agrado da grande maioria dos alunos. Nesta sessão que se descreve, uma vez mais o divertimento foi evidente, ao mesmo tempo que se “quebrou o gelo” e aqueceu o corpo para o trabalho seguinte de dramatizar a leitura.

A orientadora teve conhecimento prévio do número de alunos que estaria na sessão, o que lhe permitiu prepará-la adequadamente, dividindo o texto por cenas e número de alunos. Sempre que possível, trabalha-se o texto integral, embora, por vezes, no caso de este ser demasiado extenso, se selecionem as cenas consideradas fundamentais.

Nesta sessão, em que se fez a leitura dramatizada do texto integral, cada grupo trabalhou a sua cena, com o texto na mão, sabendo que teria que a apresentar aos restantes grupos. Disponibilizaram-se alguns adereços aos alunos e eles próprios se encarregaram de procurar o que lhes faltava. A carteira da Professora e o casaco de malha da autora foram “requisitados” para adereços de guarda-roupa. Cada grupo escolheu o local de representação. A orientadora percorreu todos os grupos, dando indicações e sugestões de trabalho ou respondendo a dúvidas que surgiram. O essencial nesta atividade é ver os alunos envolvidos no trabalho que estão a desenvolver e interessados na sua “representação”. No final, com o texto na mão (trata-se de uma leitura), cada grupo dramatizou a sua cena, sequenciando as cenas de acordo com o texto, tendo como público os restantes colegas de turma e os professores.

Seguem-se alguns exemplos de jogos que são habitualmente utilizados nas sessões, que variam conforme os grupos e respetivas faixas etárias e ainda, o tempo disponível:

- 1- *Movimentação* - À voz do professor, os alunos começam a deslocar-se pela sala, ocupando todo o espaço, sem se tocarem. Podem ser introduzidas diversas variantes: andar a velocidades variadas entre 1 e 7 (máxima); parar (ou não) e cumprimentar um colega sempre que se cruzem com ele (este cumprimento pode começar com um simples aceno e progredir para um abraço, o que é importante, na medida em que, hoje em dia, os alunos estão pouco habituados a tocarem-se de forma natural).
- 2- *Guarda-costas – assassino* - É pedido a cada um dos alunos que escolha, sem nomear, um guarda-costas e um assassino. Depois pede-se-lhes para circularem pela sala e o objetivo é que cada um se mantenha o mais próximo possível do guarda-costas e o mais distante que possa do assassino. De seguida, no mesmo jogo, as indicações invertem-se, devendo os alunos manterem-se mais próximos do assassino e mais distantes do guarda-costas. Para este jogo é necessária alguma coordenação de movimentos e nunca esquecer o grupo, já que para tentar fugir ou para alcançar outros, haverá colegas pelo meio que não se podem “atropelar”.
- 3- *Jogo do polícia – assassino* - A orientadora escolhe um polícia e um assassino, no círculo em que todos se encontram. Só os próprios sabem, pois todos os participantes estão de olhos fechados. À ordem de abrir os olhos começam todos a circular pelo espaço. O assassino vai começar a “matar”, de forma o mais impercetível possível, piscando o olho a quem deve morrer com alguma teatralidade, conforme é previamente pedido pela professora. O jogo acaba quando o polícia descobre o assassino, prendendo-o, ou quando o assassino mata todos.
- 4- *Jogo dos grupos* - A orientadora indica o número de pessoas ou partes do corpo que deverão formar grupos. Por exemplo, 4 pessoas por grupo, 10 mãos, 8 pés, etc. Este jogo obriga os participantes a ajudarem-se entre si, para além de poder ser uma boa forma aleatória de organizar os grupos que vão trabalhar o texto dramático.

Em 2014, um Professor estagiário de Português levou ao TNSJ, uma turma do 9º ano da Escola Manuel Gomes de Almeida, de Espinho, para a leitura dramatizada do

Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente. Esta ida ao teatro está documentada na sua dissertação de Mestrado⁶⁶, na qual, para além da explicação do processo de trabalho na sessão, constata as vantagens que viu para os alunos na participação desta atividade, referindo que, de uma forma lúdica, tiveram uma melhor compreensão do texto. Para além do testemunho do Professor, podem igualmente ler-se alguns comentários dos alunos que reforçam a ideia, já referida, de que houve diversão e aprendizagem. O Professor refere o testemunho importante de uma aluna com dificuldades na leitura, que confessou que se tinha sentido “mais à vontade” no ambiente descontraído da sala de ensaios do TNSJ e o compromisso que fez e que cumpriu de ter uma atitude mais pró-ativa, tendo-se voluntariado para exercícios de leitura nas aulas seguintes à sessão do teatro⁶⁷.

A perceção da eficácia das metodologias utilizadas nestas leituras no processo de ensino/aprendizagem, tornando-as muito procuradas por professores de Português, é motivo de grande satisfação para o TNSJ. Atendendo aos propósitos do Teatro de aproximação dos jovens às práticas teatrais através da sua escola, consideram-se os objetivos cumpridos com relatos como o deste Professor Nicolas Martins:

Importa realçar a importância que esta encenação, orientada por Nuno M. Cardoso teve, não só para os discentes como também para o professor, na consciencialização de que a sala de aula oferece imensas potencialidades para a construção de cenários através dos materiais que possui, como as mesas e as cadeiras⁶⁸.

É exatamente o que se pretende, como já referido: tornar consciente a possibilidade de realização desta atividade em sala de aula, com o material disponível, pelo professor de Português ou de Línguas ou de História, sempre que o trabalho esteja relacionado com textos dramáticos ou literários.

⁶⁶ Silva, Nicolas Martins da, dissertação de Mestrado *A dramatização e o jogo dramático nas aulas de Português Língua materna e de Francês Língua Estrangeira: Estratégias auxiliares para uma melhor codificação e descodificação do texto*, FLUP, 2014, p. 50 a 52.

⁶⁷ *Idem*.

⁶⁸ Silva, Nicolas Martins da, nota de rodapé da dissertação de Mestrado p. 50.

Tabela 1- Quadro Leituras Dramatizadas

Ano	N.º Sessões	Nº alunos
2013	14	494
2014	19	407
2015	18	403
2016	31	679
2017*	20	510

* Dados referentes ao 1º semestre

2.2 Oficinas de Técnica Vocal

São oficinas com a duração de doze horas (12:00), que se dirigem aos Professores/Embaixadores do TNSJ e a outros profissionais interessados em conhecer melhor e potenciar as capacidades do seu aparelho fonador. Já se realizaram três níveis de aprofundamento do trabalho desenvolvido nas oficinas, assim como oficinas com desenvolvimento de trabalho vocal a partir de um texto (o do espetáculo em cena), como se pode verificar no quadro.

Tabela 2 – Quadro Oficinas Técnica Vocal

Ano	Atividade	Datas	Local	Destinatários	N.º Part
2011	Oficina de Técnica Vocal I	29, 30 out	TNSJ	Embaixadores TNSJ, Professores e ensino secundário	13
2012	Oficina de Técnica Vocal I	4, 25 de fev	TNSJ	Embaixadores TNSJ, Professores e Público em geral	10
2012	Oficina de Técnica Vocal II	3, 24 Mar	TNSJ	Participantes na Oficina de Técnica Vocal I	10
2012	Oficina de Técnica Vocal - Casas Pardas	17, 24 Nov	TeCA	Embaixadores TNSJ, Professores e Público em geral	17
2013	Oficina de Técnica Vocal I	16, 17 Mar	TNSJ	Embaixadores TNSJ, Professores e Público em geral	15
2013	Oficina de Técnica Vocal II	21, 28 Abr	TNSJ	Participantes na Oficina de Técnica Vocal I	14
2014	Oficina de Técnica Vocal - Fernando Pessoa	13, 14, 20, 21 mai	TNSJ	Embaixadores TNSJ, Professores e Público em geral	15
2014	Oficina de Técnica Vocal III	29,30 abr, 6,7 mai	TNSJ	Participantes na Oficina de Técnica Vocal II	11
2015	Oficina de Técnica Vocal II	4,5,11,12 fev	TNSJ	Participantes na Oficina de Técnica Vocal I	9*
2016	Oficina de Técnica Vocal	4,5 Jun	TNSJ	Embaixadores TNSJ, Professores e Público em geral	9

* A partir de 2015 o número máximo de participantes por oficina foi reduzido de 15 para 10.

2.3 Oficinas Pé de Dança

Têm uma breve duração de duas horas (02:00) ou podem ser mais intensas, com a duração de doze horas (12:00). Realizam-se anualmente, desde 2009, com orientação de um/a coreógrafo/a e são uma aproximação a um espetáculo de dança que esteja em cena no TNSJ. São dirigidas a todos os públicos interessados em participar numa experiência de descoberta de determinada linguagem coreográfica. As faixas etárias destas oficinas podem variar, dependendo do que tiver sido previamente acordado com o/a coreógrafo/a, conforme quadro.

Tabela 3 – Quadro Oficinas Pé de Dança

Ano	Datas	Local	Duração (em horas)	Coreógrafo	Destinatários	N.º Part.
2009	11-jul	MSBV	2	Félix Lozano	Público em geral	45
2011	06-nov	MSBV	3	David Santos	Público em geral	25
2012	23,30-jun	TNSJ	12	David Santos	Cartão Amigo TNSJ e Público em geral	7
2013	19-jan	MSBV	3	Victor Hugo Pontes	Pessoas dos 14 aos 80 anos	22
2013	06-jul	TNSJ	3	Victor Hugo Pontes	Pessoas dos 14 aos 80 anos	26
2014	21,22 jun	TNSJ	12	Victor Hugo Pontes	Pessoas dos 14 aos 80 anos	14
2015	4 ,5 jul	TNSJ	12	Victor Hugo Pontes	Pessoas dos 14 aos 80 anos	9
2016	17-dez	TNSJ	2	André Braga	Pessoas dos 8 aos 88 anos	13
2017	27-abr	TNSJ	2	Né Barros	Pessoas a partir dos 10 anos	8

2.4 Oficinas Criativas

São dirigidas a crianças entre os 6 e os 12 anos e acontecem uma vez por mês, aos domingos à tarde. Durante o espetáculo, que decorre na sala e a que os pais estarão a assistir, as crianças brincam ao “faz de conta” sob orientação de um formador adulto, através de atividades lúdicas e pedagógicas concebidas a partir do espetáculo em cena.

Tabela 4 – Quadro Oficinas Criativas

Ano	Nr. Sessões	Destinatários	Nr. Part.
2012	9	Crianças entre os 6 e os 12 anos	55
2013	11	Crianças entre os 6 e os 12 anos	111
2014	11	Crianças entre os 6 e os 12 anos	117
2015	11	Crianças entre os 6 e os 12 anos	94
2016	7	Crianças entre os 6 e os 12 anos	53
2017*	3	Crianças entre os 6 e os 12 anos	9

*Dados referentes ao 1º semestre

2.5 Oficinas de Teatro

Realizam-se diversas oficinas dirigidas a vários públicos, desde crianças a jovens do ensino secundário ou a professores ou, simplesmente, ao público em geral, numa integração salutar de jovens e adultos, segmentadas da seguinte forma:

2.5.1 Oficinas para crianças – Verão no Teatro/Páscoa no Teatro

O TNSJ propõe oficinas para crianças entre os 6 e os 12 anos, divididas em duas faixas etárias (6-8 anos e 9-13 anos), durante as férias escolares, numa parceria com a Associação Mundo Razoável, dirigida por Marta Freitas (encenadora, atriz), responsável pela coordenação artística. Durante cinco dias, as crianças participam em atividades de escrita, de representação, de música e de realização plástica, terminando com um exercício teatral coletivo. Cada atividade é orientada por formadores das áreas do teatro, da música e das artes plásticas. Os objetivos das oficinas são estimular a criatividade e a sensibilidade artística das crianças, através do teatro, bem como promover o interesse pelo teatro, através do binómio “ver” e “fazer”, que se tem vindo a defender ao longo desta dissertação

Estas oficinas têm sido realizadas com regularidade desde 2012 (quadro das oficinas para crianças, na p. 60). Em 2017, realizaram-se, na semana de 17 a 21 de

julho de 2017 (2^a a 6^a-feira) duas Oficinas Verão no Teatro: uma para crianças dos 6 aos 8 anos e outra para crianças dos 9 aos 13 anos.

As oficinas foram estruturadas da mesma forma para as duas faixas etárias, apenas com as adaptações necessárias, em função de cada grupo e, dentro do grupo, de cada criança. De facto, no grupo dos mais pequenos, havia crianças que ainda não sabiam escrever, por exemplo, o que constituía um fator de disparidade.

Para estas oficinas pediu-se a Marta Freitas para trabalhar a partir do livro de teatro para crianças que o TNSJ editou, *Vou ao Teatro Ver o Mundo*⁶⁹, que conta a história de um menino, Martinho, que vai ao teatro pela primeira vez com a escola. Como o grupo dos mais velhos ia apresentar um trabalho conjunto com o grupo das crianças mais pequenas, ficou decidido à partida que o primeiro grupo iria representar para os mais pequenos, para os quais tiveram que construir uma história: o trabalho dos mais pequenos ia ser desenvolvido em torno de uma ida ao teatro.

O trabalho da Oficina de Escrita (sob a orientação de Marta Freitas, dramaturga) tinha como objetivo a construção da história feita pelas próprias crianças. A orientadora fez diversas abordagens, costumando dizer às crianças que esperava que os que não gostavam muito de escrever acabassem a oficina a gostar um bocado mais. Individualmente e/ou em grupo, escreveram diversos textos e possíveis diálogos para a história. Quiseram todos contribuir com ideias para a construção da história que, sendo uma só, teve que ser “negociada” entre todos e com os orientadores.

Na Oficina de Interpretação (sob a orientação de João Costa, ator) trabalhou-se o corpo e a voz, no meio de muitos jogos. Foi necessário trabalhar a desinibição. Estas sessões começaram sempre com exercícios de aquecimento do corpo e da voz, a que se seguiam jogos de dinâmica de grupo e jogos dramáticos. E, através do corpo e da voz, foram dando também corpo à história que iam construindo.

Na Oficina de Percussão (sob a orientação de Saulo Giovannini, músico) trabalharam-se ritmos. Sem instrumentos e só através do batimento de mãos e de pés, com variação dos ritmos (mais lentos ou mais rápidos) os alunos, sob o comando de um colega que iniciava um ritmo, deviam repeti-lo. Também se trabalhou sob a forma de “duelos”, em que um aluno executava um ritmo e outro “respondia”. No grupo dos mais

⁶⁹ Sarrazac, Jean Pierre, *Vou Ao Teatro Ver o Mundo*, tradução de Alexandra Moreira da Silva, TNSJ e Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016

velhos apareceram mais tarde os instrumentos de percussão, que todos manejaram durante as sessões e na apresentação final.

Na Oficina de Realização Plástica (sob a orientação de Carina Gaspar, artista plástica), o trabalho recaiu sobre a noção de identidade de cada criança, desenvolvido a partir do desenho que cada um fez do perfil do colega, em tamanho real (abrangendo meio corpo). Realizaram ainda o desenho de máscaras.

As oficinas foram-se interligando, utilizando na representação o que se escrevia na oficina de escrita, integrando os ritmos da percussão. Optou-se pela não utilização dos trabalhos de expressão plástica no exercício final, que foram expostos, no entanto, no *foyer* do TeCA, onde decorreu, no último dia, a apresentação às famílias.

É importante para o trabalho que se tem vindo a desenvolver com as crianças saber a opinião dos pais, o que foi feito, solicitando o preenchimento de um inquérito, que se encontra em anexo nesta dissertação⁷⁰. Em vinte e três Encarregados de Educação, responderam dez, com comentários que são um grande incentivo para a continuação destas atividades, como por exemplo: “alargar os horizontes de uma aprendizagem muito formatada durante o ano letivo”, “desenvolvimento de competências relacionais” ou “melhorar a comunicação”. Pode-se, assim, atestar a importância reconhecida pelos Encarregados de Educação a este trabalho. Para a mãe de um menino de 7 anos, que nos dias anteriores à apresentação nos afiançava com muita segurança que o filho não ia subir ao palco, foi uma grande surpresa vê-lo integrado no grupo, a desempenhar, com toda a naturalidade, o papel que lhe estava atribuído.

No primeiro dia, recebeu-se a visita do *Jornal de Notícias*, que queria realizar uma reportagem previamente agendada (e com as respetivas autorizações de todos os Encarregados de Educação para recolha de imagens das crianças). Esta reportagem contém um dado que se valoriza particularmente, que se refere ao testemunho dado pelo Manuel, de 12 anos, que já tinha participado em oficinas anteriores. Confessou que tinha feito a primeira oficina obrigado pela mãe, porque julgou que ia chegar às oficinas e encontrar tudo já muito preparado, tendo só que decorar as falas, e que “ia ser chato”. Mas depois verificou que não era assim: “fomos nós que fizemos tudo”⁷¹. De facto, um dos aspetos que se considera importante é serem as crianças a construir a história que

⁷⁰ Inquérito Encarregados Educação Oficinas Verão no Teatro 2017 – Anexo 8,

⁷¹ Notícia *Jornal de Notícias*, Anexo 9.

lhes pertence. Esta história tinha um enredo complexo: envolvia um palhaço assassino, um par romântico, *pizzas*, um polícia trapalhão e outro mandão, numa estrutura que envolvia as crianças que tinham ido ao TeCA ver um espetáculo, que era criação do grupo das crianças mais velhas. Tratava-se de um enredo que nos apresentou, no fundo, um grupo de crianças que foi ao teatro “ver o mundo”, o mundo de colegas seus um pouco mais velhos, que se lhes apresentou através de uma imaginação delirante. Foi “teatro dentro do teatro”⁷².

Tabela 5 – Quadro Oficinas para Crianças

Ano	Atividade	Datas	Local	Destinatários	Nr. Part.
2012	Oficina crianças - Páscoa no Teatro	26 a 30 mar	TeCA	Crianças entre os 6 e os 8 anos	9
2012	Oficina crianças - Páscoa no Teatro	26 a 30 mar	TeCA	Crianças entre os 9 e os 12 anos	9
2012	Oficina crianças - Verão no Teatro I	2 a 6 jul	TNSJ	Crianças entre os 6 e os 8 anos	16
2012	Oficina crianças - Verão no Teatro II	9 a 13 jul	TNSJ	Crianças entre os 9 e os 11 anos	17
2012	Oficina crianças - Verão no Teatro III	9 a 13 jul	TNSJ	Crianças entre os 12 e os 15 anos	4
2013	Oficina crianças - Páscoa no Teatro	18 a 22 de mar	TNSJ	Crianças entre os 6 e os 10 anos	23
2013	Oficina crianças - Verão no Teatro I	15 a 19 jul	TNSJ	Crianças entre os 6 e os 8 anos	15
2013	Oficina crianças - Verão no Teatro II	22 a 26 jul	TeCA	Crianças entre os 9 e os 12 anos	15
2014	Oficina Verão no Teatro	14 a 18 jul	TNSJ	Crianças entre os 6 e os 8 anos	16
2014	Oficina Verão no Teatro	21 a 25 jul	TNSJ	Crianças entre os 9 e os 12 anos	12
2015	Oficina crianças - Natal no Teatro	19 a 23 dez	TNSJ	Crianças entre os 6 e os 9 anos	1
2015	Oficina crianças - Natal no Teatro	19 a 23 dez	TNSJ	Crianças entre os 10 e os 13 anos	14
2015	Oficina crianças - Páscoa no Teatro	23 a 27 mar	TeCA	Crianças dos 8 aos 10 anos	15
2015	Oficina crianças - Páscoa no Teatro	23 a 27 mar	TNSJ	Crianças dos 11 aos 13 anos	14
2015	Oficina crianças - Verão no Teatro	22 a 26 jun	TNSJ	Crianças entre os 9 e os 12 anos	16
2016	Oficina crianças - Páscoa no Teatro	28 mar a 1 abr	TeCA	Crianças dos 9 aos 13 anos	17
2016	Oficina crianças - Verão no Teatro - Uma Aventura no Espaço	8 a 15 jul	TeCA	Crianças entre os 6 e os 13 anos	16
2017	Oficina crianças - Verão no Teatro	17 a 21 julho	TNSJ	Crianças entre os 6 e os 8/9 anos	10
2017	Oficina crianças - Verão no Teatro	17 a 21 julho	TeCA	Crianças entre os 9 e os 13 anos	14

⁷² Utilizando a designação de Maria Idalina Rodrigues, a propósito de uma peça de Camões, *El-Rei Seleuco*.

2.5.2 Oficinas de teatro para jovens e adultos

Dirigidas a adultos ou jovens dos ensinos secundário e superior (ou a todos a partir de determinada idade), as oficinas são concebidas como atividades que permitam uma fruição do fazer teatral a partir do texto que está ou estará em cena no palco do TNSJ. Convidam-se atores/encenadores com competências pedagógicas, para trabalharem com os participantes segundo a sua metodologia de trabalho de encenador. As oficinas têm uma duração aproximada de trinta horas, em horário pós-laboral, habitualmente aos fins de semana, para um máximo de quinze participantes. O único pedido que se faz aos orientadores é que os participantes leiam o texto no início da oficina. O trabalho a realizar pode ter os desvios que o orientador e o grupo entenderem, podendo resultar num texto só parcialmente relacionado com o texto do espetáculo.

A maior parte das oficinas de teatro tem uma adesão da ordem dos 100%. Embora se tenham, durante os primeiros anos, segmentado os destinatários, dividindo as oficinas entre adultos (a maioria dos quais professores do ensino secundário) e alunos do ensino secundário e superior, nas últimas oficinas têm-se integrado as diferentes faixas etárias na mesma oficina, com bons resultados, como se pode comprovar no quadro que aqui se apresenta.

A importância deste fazer teatral, que professores e alunos tanto procuram no TNSJ, nas atividades, como nos espetáculos, como já se demonstrou, levou à vontade de se querer ir conhecer melhor a Escola. E foi o que se fez, com o projeto *10 X 10*, a que será dedicado o próximo capítulo, tendo passado para o lado de lá da porta, através do buraco da fechadura, tal como a *Alice*.

Tabela 6 - Quadro Oficinas Teatro jovens e adultos

Ano	Datas	Atividade	Local	Orientador	Destinatários	N.º Part
2010	6 nov a 5 fev	Oficina de Teatro - Almada na Oficina das Palavras - Grupo A	TNSJ	António Durães	Professores	15
2010	6 nov a 5 fev	Oficina de Teatro - Almada na Oficina das Palavras - Grupo B	TNSJ	António Durães	Alunos ensino secundário e superior	15
2011	1 out a 26 nov	Oficina de Teatro - Gil Vicente	TNSJ	António Durães	Alunos ensino secundário e superior	17
2012	13 out a 8 nov	Oficina de Teatro - Vanessa vai à luta, de Luísa Costa Gomes	TNSJ	António Durães	Alunos ensino secundário e superior	15
2012	13 out a 8 dez	Oficina de Teatro - Gil Vicente	TNSJ	António Durães	Alunos ensino secundário e superior	15
2012	10 mar a 26 mai	Oficina de Teatro - Gil Vicente	TNSJ	António Durães	Embaixadores TNSJ e Professores	17
2013	16 mar a 25 mai	Oficina de Teatro - Goldoni	TNSJ	João Cardoso	M/18 anos	14
2014	11 jan a 15 mar	Clube de Teatro - Oficina de Interpretação*	TNSJ	António Durães	Alunos ensino secundário e superior	16
2015	7 fev - 21 mar	Oficina de Teatro - O fim das Possibilidades, de Jean Pierre Sarrazac	TNSJ	João Cardoso	Alunos ensino secundário e superior	12
2015	19 a 26 set e 3 out	Oficina de Teatro de Máscaras	TNSJ	Paulo Calatré	M/16 anos	15
2016	8 out a 26 nov	Oficina de Teatro - Os Últimos Dias da Humanidade, de Karl Kraus	TNSJ	Catarina Lacerda	M/17 anos	15
2016	23 jan a 19 mar	Oficina de Teatro - Auto da Feira, de Gil Vicente	TNSJ	Nuno Carinhas	Embaixadores TNSJ, Professores e M/18 anos	17
2017	11 mar a 27 mai	Oficina de Teatro – Macbeth, de W. Shakespeare	TNSJ	Paulo Calatré	M/17 anos	15

* Esta oficina iniciou-se em 2013 com um módulo de escrita (orientação Marta Freitas), cujo resultado serviu de guião para a oficina.

Capítulo VI - Projeto 10 X 10

Percebi que o corpo pode ser um instrumento de aprendizagem para compreender conceitos complexos e que as atividades que fizemos nos ajudaram a memorizar as matérias e a desenvolver a expressão oral

Aluno da Escola Secundária Aquilino Ribeiro, Oeiras⁷³

1. O projeto: arranque e contexto

10 X 10 foi um projeto piloto com a chancela da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), concebido por Maria de Assis Swinnerton, no âmbito do programa “Descobrir, Educação pela Cultura”, de que foi Diretora⁷⁴. Cruza saberes de artistas e de professores através de processos colaborativos de experimentação, inicialmente desenvolvidos numa Residência Artística e posteriormente aplicados em sala de aula. Realizou-se ao longo dos anos 2012 a 2017, em cinco edições consecutivas.

A partir da observação do comportamento dos alunos nas atividades promovidas pela FCG, Maria de Assis constatou que os alunos aderiam com entusiasmo às propostas de atividades do programa “Descobrir”, para surpresa dos professores, que os consideravam desmotivados e difíceis. Começou então a pensar de que forma professores e artistas juntos poderiam trazer benefícios para o processo atualmente crítico do ensino/aprendizagem. O facto de a FCG trabalhar com muitos artistas que são simultaneamente educadores, ajudou a delinear este projeto que faz da sala de aula um laboratório de experiências várias, quer para alunos, quer para professores.

O projeto foi desenhado para turmas do ensino regular, procurando dar respostas a muitas questões que preocupam os professores de hoje e que se podem ler nas múltiplas comunicações dos que pensam a educação a nível nacional e internacional. De filósofos a pedagogos, quase todos são unânimes na necessidade de motivação dos alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, na recaptação da sua atenção para as matérias. Estas devem explicitar a articulação com a experiência de vida dos alunos, espicaçando-

⁷³ Participou na 5ª edição do 10 X 10. Relatório de Judith Silva Pereira, p. 28.

⁷⁴ Maria de Assis interrompeu as funções na Fundação Calouste Gulbenkian em julho de 2017.

lhes a capacidade de reflexão e crítica. Visava-se no projeto, o estímulo da curiosidade e da criatividade dos estudantes, como pedra de toque para aulas mais colaborativas e participativas, que dotem os alunos de competências para a vida.

Trabalhar no cruzamento entre arte e educação implica forçosamente o envolvimento de artistas. Os artistas do projeto *10 X 10* escolhidos para integrar o projeto, foram convidados a trabalhar com professores em sala de aula, integrando algumas das suas práticas profissionais habituais, que se acreditam trazerem vantagens para o campo da educação. Convém frisar que os artistas não foram para a escola criar ou implementar projetos artísticos, antes a sua função foi de apoio ao professor, na qualidade de tutores.

As estratégias e práticas implementadas foram pensadas tendo em conta o grupo específico a que se destinavam e as características específicas de cada turma. Cabia à dupla artista-professor avaliar conjuntamente, e passo a passo, a eficácia de cada proposta, atendendo a que o que funcionava com uma turma podia não funcionar com outra, pois cada grupo tinha sensibilidades e identidades próprias. A experimentação foi assim parte integrante do processo da criação artística: se uma metodologia não funcionava era abandonada e experimentava-se outra ou alterava-se o procedimento. Toda a metodologia de aproximação e erro foi desenvolvida sem medo. Apesar de o erro fazer parte de qualquer processo de aprendizagem, a sua produtividade não é utilizada na escola nem na sociedade, estando-lhe associada, normalmente, uma carga negativa de frustração e de incapacidade. Para realçar o que se disse, socorremo-nos da afirmação do filósofo Edgar Morin, no seu livro *Ciência com Consciência*, a propósito da investigação: “O maior erro é subestimar o problema do erro”.

Ainda a propósito do erro, Ângela Rebordão, Professora de Físico-Química de uma escola de Lisboa, que participou na terceira edição do projeto em conjunto com a atriz Catarina Requeijo, disse que:

Não devemos deixar de arriscar pelo medo de falhar. Quando uma estratégia não funciona como idealizámos, não é nenhum drama. Os processos de aprender e de ensinar, tal com o conhecimento científico, vivem da possibilidade de erro, e é por ele que progridem.⁷⁵

⁷⁵ Requeijo, Catarina, *Roteiro para navegar em águas científicas*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 82.

Ter um artista na sala de aula começou por ser estranho para professores e alunos, mas o estranhamento foi-se esbatendo à medida que o projeto se ia desenvolvendo e se foram instalando relações de cumplicidade, como aconteceu na maior parte das turmas em que o projeto foi aplicado. Cumplicidade entre professores e artistas, cumplicidade dos alunos entre si e, sobretudo, entre os professores e os alunos. Se as cumplicidades entre professores e artistas foram determinantes para a boa concretização do *10 X 10*, foram principalmente as cumplicidades entre professores e alunos que ficaram para o trabalho futuro da turma que, em princípio, se mantém inalterada durante os três anos do ensino secundário, podendo todo o trabalho do professor sair beneficiado após a participação no projeto.

Realizou-se um inquérito a alunos e professores que participaram nas várias edições na Escola Secundária do Cerco, que indica que quase setenta e quatro por cento (73,9%) dos alunos sentiu que as atividades desenvolvidas nas aulas do projeto os ajudaram a compreender melhor as matérias e que o projeto os ajudou na concentração, na união da turma, fazendo-os sair da sua zona de conforto. Para eles, tratou-se de uma experiência única, divertida, de aulas mais interativas, havendo um aluno que disse: “não estávamos alinhados como cordeiros e/ou como nos treinam para trabalharmos em série e linha numa fábrica, no futuro”⁷⁶.

1.1 Um projeto com cinco edições

Na primeira edição, no ano letivo de 2012/2013, o projeto agregava um artista a um professor, num total de dez artistas e dez professores, todos da zona de Lisboa, com turmas dos 10º, 11º e 12º ano, englobando colégios privados e escolas públicas.

Na segunda edição, ainda circunscrita só a Lisboa, o projeto que decorreu no ano letivo 2013/2014, passou a integrar somente turmas do 10º ano e escolas públicas, em seis turmas de duas escolas escolhidas, envolvendo oito professores das disciplinas de

⁷⁶ Inquérito *10 X 10* Alunos Cerco, Anexo 10.

Português, Matemática, Filosofia e Biologia/Geologia e oito artistas das áreas da dança, do movimento, da *performance*, da música, do cinema, do teatro e das artes plásticas.

Na terceira edição, o projeto estendeu-se ao Norte com novos parceiros (o TNSJ no Porto e A Oficina em Guimarães), contando com a participação de dez artistas das áreas da dança, da música, do teatro e das artes visuais e dez professores das disciplinas de Biologia, Físico-Química, Filosofia, Português, Inglês e Matemática.

A quarta edição, com os mesmos parceiros do Norte, sofreu uma alteração, com o intuito de promover efeitos de mudança mais significativos, passando a integrar um segundo professor da mesma turma no núcleo de trabalho com o artista, formando uma tripla. Este novo formato permitiu potenciar a transversalidade de saberes e promover a colaboração entre pares, atenuando o caráter solitário do trabalho do professor com os alunos em sala de aula. O projeto decorreu em seis turmas de cinco escolas diferentes na Amadora, em Guimarães, Lisboa e Porto, com doze professores de Português, Matemática, Físico-Química, Biologia/Geologia, Economia e Educação Física, e seis artistas das áreas do teatro, música, voz e *performance* e artes plásticas. Foi consensual entre os coordenadores e os participantes o reconhecimento da vantagem da integração do segundo professor pelas razões já expostas: a necessidade de um interlocutor com quem o professor pudesse partilhar a sua experiência, num terreno de cumplicidade.

A quinta e última edição do projeto decorreu no ano letivo 2016/2017. Entraram novos parceiros: as Câmaras Municipais de Oeiras e de Loulé, a Associação ArtemRede (Associação de 15 municípios da zona sul, entre Pombal e Palmela) e uma escola em Abrantes, onde o projeto funcionou de uma forma um pouco diferente (por falta de verbas), tendo saído a Oficina de Guimarães, mantendo-se o TNSJ.

A tão desejada contaminação do projeto por que ansiava Maria de Assis estava a acontecer. Formaram-se no total quatro núcleos de trabalho nas escolas. Simultaneamente, juntou-se ainda um quinto núcleo (em Abrantes), num regime especial de participação, não cumprindo integralmente as rotinas e parâmetros pré-estabelecidos no início do projecto. Estes núcleos integraram seis artistas de artes visuais, dança, música, teatro, cinema e contador de histórias, articulados com seis professores das disciplinas de Português, Inglês, Biologia, Educação Física e História.

A FCG registou todas as edições, incluindo relatórios de acompanhamento, que se encontram disponíveis *online* para consulta pública⁷⁷.

As reedições sucessivas deste modelo (ainda que com adaptações progressivas) permitem conclusões assertivas, que são indicadores nevrálgicos acerca da necessidade de mudança na relação do aluno-professor-sala-escola, que deveriam ser partilhados, acompanhados de debates e da realização de protocolos que viabilizassem os pressupostos pedagógicos através da arte.

1.2 A Residência Artística – 1º andamento

Cada edição do projeto começou sempre, numa primeira fase, com uma residência artística de seis dias de trabalho conjunto de professores e artistas, coordenada por uma equipa multidisciplinar de artistas/formadores e equipas da FCG, onde decorreu. Aí apresentaram-se dinâmicas para e com todo o grupo que evidenciavam e refletiam as práticas metodológicas de cada um, quer as de natureza pedagógica quer as artísticas, num regime de partilha de saberes. A par das práticas houve espaço para debates e reflexões sobre temas pertinentes e sobre as propostas de trabalho que cada um levou consigo. Foi neste período de tempo intenso e intensivo que os professores deram o seu “mergulho”, em muitos casos inaugural, nas práticas que os artistas partilharam na residência, o que permitiu experienciar formatos e metodologias de trabalho que lhes eram completamente estranhos. A residência artística tira todos os seus participantes das suas zonas de conforto (seja por nunca terem realizado nenhuma atividade similar, ou porque não se conhecia o grupo de pessoas e a exposição que é pedida a todos é grande), pelo que este período se revelou em todas as edições de extrema importância.

As residências artísticas são práticas comuns no mundo das artes, caracterizadas por um período de tempo em que um grupo de pessoas se reúne em determinado local, normalmente envolvendo estadia e refeições, e, onde, em conjunto, pensam e criam as bases do projeto em que vão trabalhar. Nas residências do *10 X 10*, o objetivo foi

⁷⁷ O projeto está disponível em <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/> (data de consulta 13 de abril de 2017).

sempre a partilha de saberes e a criação de cumplicidades e de um “chão comum” entre artistas e professores, de forma a consolidar as bases do renovado trabalho pedagógico que se iria implementar em cada escola.

Esta fase aconteceu habitualmente em julho. A equipa que coordenou a Residência pediu previamente a todos os participantes a preparação de uma autoapresentação criativa: os artistas deviam apresentar dinâmicas que envolvessem todo o grupo e que apelassem à aprendizagem através da utilização do corpo e dos sentidos, integrando as práticas artísticas em que se apoiam nas suas atividades e que considerassem mais relevantes; em relação aos professores, foi pedido que apresentassem propostas individuais ou em conjunto com outro professor, que revelassem as estratégias que utilizavam em sala de aula, de forma a dar a conhecer ao grupo a sua forma de comunicação e relacionamento com os alunos.

A residência integrou duas sessões de pensamento, orientadas por uma Filósofa que lançou questões e promoveu a reflexão de temas relacionados com a educação, mais especificamente de ensino/aprendizagem a serem debatidos em conjunto. Estas sessões foram depois replicadas com os alunos em cada uma das escolas integrada no início e no final do projeto, sendo esta última sessão uma avaliação do projeto.

Pela importância dos testemunhos diretos de quem vivenciou a experiência de uma residência, trazem-se os relatos de professores das três últimas edições, que constam do relatório da Avaliadora do projeto Judith Silva Pereira (contratada pela FCG para fazer o acompanhamento e elaboração de relatórios do *10 X 10*)⁷⁸:

Residência da quinta edição:

A residência foi uma experiência única que teve um impacto muito significativo na minha formação profissional. Criou em mim muitas dúvidas que me levaram a questionar as minhas práticas pedagógicas, sendo que neste questionamento poderei encontrar as alavancas para fazer as mudanças necessárias.

⁷⁸ Licenciada em Geologia na Faculdade de Ciências de Lisboa, exerceu funções docentes em diversas escolas e no Instituto de Reinserção Social. Colaborou em projetos de investigação no Instituto de Inovação. Fez formação de professores nas áreas da avaliação, classificação de provas e da aprendizagem da Matemática. Acompanha e avalia projetos relacionados com a área da educação.

Residência da quarta edição:

Espaço partilhado de afetos, cumplicidades e aprendizagens, com propostas muito inspiradoras que obrigaram a sair da zona de conforto e fizeram refletir sobre a aplicação das novas dinâmicas de ensino/aprendizagem que irão ser desenvolvidas com os alunos⁷⁹.

Residência da terceira edição:

Partilhar a aula não é fácil, abrir as portas a olhares alheios também não, mas o potencial de crescimento e de mudança é enorme.

e

Saí desta experiência semanal com a necessidade de parar, de recordar momentos e emoções, de refletir, de assimilar ideias, de incorporar sensações, de madurar esta vivência para depois melhor a semear, quer como profissional quer como indivíduo⁸⁰.

1.3 O projeto nas Escolas – 2º andamento

No início do ano letivo, em Setembro, iniciou-se a segunda fase do projeto. Artistas e professores encontraram-se para definir estratégias e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Em alguns casos, os professores entenderam ser útil a redefinição das matérias a abordar, reorganizando a calendarização do programa da disciplina, para que determinado tema ou conteúdo fosse estudado pelos alunos durante a vigência do projeto. Nesta fase, que abrangeu todo o primeiro período escolar, o artista deslocava-se à escola uma vez por semana para trabalhar com os professores e a turma, nas aulas das disciplinas envolvidas no projeto. Todas as aulas em que o artista estava presente, envolviam trabalho prévio de preparação com os professores e,

⁷⁹ Pereira, Judith Silva, relatório de avaliação da residência da 4ª edição, p. 59, disponível em <https://gulbenkian.pt/Descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/RelatorioAvaliacaoResidencia-3.pdf>, (data de consulta 14 de abril de 2017).

⁸⁰ Pereira, Judith Silva, Relatório de avaliação da residência da 3ª edição, p. 35, disponível em <https://gulbenkian.pt/Descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/RelatorioAvaliacaoResidencia-2.pdf> (data de consulta 14 de abril de 2017).

posteriormente, uma avaliação, ocorrendo reajustamentos de procedimentos, sempre que necessário, onde a articulação do trabalho entre todos foi fundamental.

Até às férias de Natal, artistas e professores trabalharam em sala de aula, numa articulação de alguns dos conteúdos programáticos da disciplina com conteúdos de natureza artística que o artista levava para a sala de aula. Destes últimos, destaca-se a convocação do corpo como ativação dos sentidos, a oralidade, jogos de aquecimento e de promoção da concentração, ou somente de exploração de dinâmicas de grupo.

Às ações concretas que o artista utilizava em sala de aula, como forma de promover a aprendizagem de qualquer área de conhecimento, deu-se o nome de “micropedagogias”, de que se falará mais adiante. Na utilização destas práticas em sala de aula, como forma de promover a motivação, a criatividade, a concentração e o relacionamento interpessoal dos alunos, residiu a grande diferença face às formas tradicionais de ensino. É esta a mais-valia que este projeto trouxe aos professores. Consideram-se as “micropedagogias” uma ferramenta pedagógica poderosa facilitadora da aprendizagem de conteúdos curriculares, nas turmas atuais, cuja eficácia as cinco edições do *10 X 10* comprovam. As “micropedagogias” do *10 X 10* podem e devem ser aliadas incondicionais dos professores na renovação do seu repertório de estratégias para as suas aulas, bem como na promoção da motivação dos alunos⁸¹.

Agregar a disciplina de Português com a de Físico-Química ou a de História com Educação Física, como aconteceu na 5ª edição na Escola Secundária do Cerco, no Porto, obrigou a um trabalho conjunto dos professores com os artistas, no sentido de procurarem o foco da intervenção de cada um, criando narrativas que interligassem as duas disciplinas, sem descurar o plano curricular. Considera-se que esta forma de promover a interdisciplinaridade poderá ser replicada ou inspiradora para a atividade docente de qualquer disciplina de todos os ciclos de ensino⁸².

Para a implementação do projeto, as salas de aula foram muitas vezes reconfiguradas e o espaço físico alterado, consoante os objetivos de trabalho da aula. Ora se formavam diversas ilhas com as mesas e cadeiras, para trabalhos de grupo, ora se

⁸¹ Será justo referir aqui que há já muitos professores, espalhados por escolas de norte a sul do país, que, de forma isolada, aplicam estratégias como as que aqui se referem a propósito do projeto *10 X 10*.

⁸² Recentemente, o Ministro da Educação veio colocar o foco na necessidade de implementar a interdisciplinaridade. A imprensa tem publicado artigos de professores e pedagogos que põem a tónica no valor das artes e das letras para a promoção do aluno como indivíduo e cidadão.

dispunham as mesas e cadeiras em círculo ou em forma de “u” para aulas que permitiam o olhar e a inclusão de todos. Esta questão da configuração das salas de aula foi largamente debatida ao longo das edições do *10 X 10*. Os artistas são unânimes na vontade/necessidade de desformatar o tradicional alinhamento das salas de aula. De uma forma geral, todos os professores participantes no projeto *10 X 10* reconhecem as vantagens da disposição em círculo ou em “u”, pois permite ao professor ver todos os alunos e todos os alunos se verem uns aos outros, condição ideal para uma aula participativa⁸³. Sabe-se, no entanto, que esta disposição não favorece o modelo tradicional de aulas expositivas, já que promove uma maior interação dos alunos pelo facto de se verem todos uns aos outros, podendo tornar-se mais difícil manter a disciplina, se não estiverem todos implicados na aula. A reconfiguração das salas encontrou sempre muitos obstáculos em praticamente todas as escolas, apesar de casos isolados de modelos de sala de aula de sucesso. Se em algumas turmas foi possível manter a sala em “u” em todas as disciplinas, em outras nem sempre foi possível, mesmo nas aulas do projeto⁸⁴. Vários artistas criaram micropedagogias para o “arrumar/desarrumar” da sala, como a Catarina Lacerda, juntamente com os professores da 4ª edição na Escola Secundária do Cerco,⁸⁵ ou o grupo de Loulé, que criou “Os Guardiões do Silêncio” na quinta edição, atividade que pode ser visualizada no vídeo das Aulas Públicas realizadas no MSBV⁸⁶.

⁸³ Também o pedagogo Augusto Cury, já referenciado, defende a organização da sala em “u” ou meia-lua. E tem um recado para os educadores dizendo que os olhos são os escultores da emoção: “Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles dizem tanto ou mais quanto as palavras. Sentar em forma de “u” ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos” (Cury:2004-125).

⁸⁴ Na turma da Escola Secundária do Cerco da 5ª edição, embora tenha sido votado em Conselho de Turma, no início do ano letivo, a intenção de manter a sala em u em todas as disciplinas, passado muito pouco tempo alguns professores manifestaram não se sentir confortáveis com a sala nesse formato, tendo voltado ao alinhamento das cadeiras em filas inicial. Para as aulas de História, passou a ser necessário “desarrumar” a sala no início da aula e voltar a “arrumá-la” no final.

⁸⁵ Coreografia sala em “u”, *Ensaio entre Arte e Educação*, 2017, pp. 149/150.

⁸⁶ Vídeo 2 disponível em <https://drive.google.com/open?id=0By8c-xMeLxk6VV9kdGxZT2dTRkE> ao minuto 00:01.

1.4 As Aulas Públicas – 3º andamento

A terceira e última fase do projeto compreendeu as Aulas Públicas, que foram a apresentação pública de algumas das atividades realizadas em cada turma, aliadas a uma exposição dos professores e artistas sobre o trabalho desenvolvido ao longo do projeto na sala de aula. Apesar da componente performativa, atendendo a que se realizaram no palco de um auditório com assistência de público, pretendeu-se que as atividades fossem demonstrativas dos processos de trabalho desenvolvidos por cada tripla de artista/professores no contexto da sala de aula, que pudessem ter um efeito contaminador a quem assistisse, especialmente se se tratasse de professores. A presença dos alunos nas Aulas Públicas foi de capital importância para o projeto, mas também para os próprios alunos. Foi visível, em todas as edições em que a autora participou, a capacidade que demonstraram ter de vencerem a timidez de se apresentarem em público e o sentido de responsabilidade com que reagiram à sua participação, já que lhes foi dada a oportunidade, em muitos casos, de serem eles próprios a selecionar as atividades a apresentar e que consideraram mais importantes durante o projeto na sala de aula. À apresentação na FCG, seguiram-se as localidades das entidades parceiras, bem como em cada uma das escolas onde decorreu o projeto.

O TNSJ apresentou as Aulas Públicas da terceira edição no TeCA e da quarta e da quinta no MSBV⁸⁷.

⁸⁷ Folhas de Sala das Aulas Públicas no Porto, 2015, 2016 e 2017 Anexo 11.

2. O TNSJ e o *10 X 10*

O TNSJ integrou o projeto *10 X 10* a partir da terceira edição, depois do Serviço de Relações Públicas/Projetos Educativos, que a autora coordena, ter sido convidado a assistir às Aulas Públicas da 2ª Edição, na FCG. A necessidade que já se havia sentido de sair do espaço do teatro para ir conhecer a Escola por dentro, aliada ao desejo de Maria de Assis e da FCG, de disseminar o projeto pelo país, alargando-o ao maior número possível de Escolas, possibilitou a integração do TNSJ a partir da terceira edição. Para o TNSJ era pertinente e urgente aprofundar o conhecimento da Escola, como forma de potenciar e consolidar os projetos que se têm vindo a realizar com as escolas, na receção e orientação de alunos que assistem aos espetáculos, mas, sobretudo, nas restantes atividades que se desenvolvem para a comunidade escolar, já referidas no capítulo anterior.

Tendo-se sempre privilegiado a ligação entre o Teatro e a Escola através dos professores, conforme já referido, sentiu-se que um projeto como o *10 X 10*, dirigido aos professores e ao que se julga serem as suas necessidades, vinha ao encontro dos interesses do TNSJ.

A parceria protocolada com a FCG, em 2014, na terceira edição do *10 X 10*, atribuía ao TNSJ a responsabilidade na execução do projeto no Porto, a contratação do/a artista, a escolha da Escola onde implementar o projeto, bem como a realização de Aulas Públicas, num dos espaços do TNSJ, com a participação de algumas das escolas envolvidas em outras cidades, para além da Escola do Porto.

Assim, foi lançado o desafio aos professores de escolas do Porto e arredores, com quem o TNSJ mantém relações próximas de colaboração e interação. A adesão ao projeto implicou alguns compromissos por parte da escola, incluindo suportar as despesas inerentes à deslocação dos alunos às Aulas Públicas em Lisboa na FCG. A Escola Secundária do Cerco foi a única escola que manifestou reunir as condições necessárias para a cabal execução do projeto no Porto, tendo sido na mesma escola que o projeto decorreu nas terceira, quarta e quinta edições.

A participação do TNSJ no projeto envolveu recursos financeiros que determinaram a decisão de intervenção numa única escola⁸⁸, assim como a impossibilidade de outras escolas assumirem uma comparticipação financeira, o que se pensa não ter sido a situação ideal. As escolas diferenciam-se no seu funcionamento, pelo que se entende que teria sido enriquecedor e potenciador do que se acredita ser o cerne do trabalho do TNSJ com professores, ter realizado o projeto em mais do que uma escola. Entende-se ter feito sentido manter o projeto na mesma Escola, nas três edições, de forma a que não ficasse circunscrito à sala de aula onde decorreu, potenciando o desejo, que se manifestou desde o início, de contaminação à comunidade escolar, especialmente aos professores.

Coube à autora desta dissertação, na qualidade de responsável pelos Projetos Educativos do TNSJ, a tarefa de coordenar a equipa do *10 X 10* no Porto, fazendo a ligação com a FCG e a Escola Secundária do Cerco. Nas terceira e quarta edições, o trabalho desenvolvido foi sobretudo o de representar o TNSJ, assegurando o cumprimento do que estava estipulado contratualmente com a FCG, com a Escola Secundária do Cerco e com as artistas contratadas pelo TNSJ. Assim, a autora participou em todas as residências artísticas e em todas as reuniões em Lisboa, ou setoriais no Porto, com todas as equipas envolvidas no projeto. Aqui coube-lhe a organização logística, com as equipas do Norte, a participação em muitas reuniões na Escola e o apoio aos artistas na Escola durante todo o período em que o projeto decorreu. Na quinta e última edição a participação da autora foi mais ativa, sistemática e presencial.

Assistiu a muitas aulas na Escola Secundária do Cerco, viu a tripla de professores e artista a trabalharem em conjunto, dentro e fora da sala de aula, na preparação das aulas seguintes e na avaliação das anteriores. Viajou com alunos e professores para as diferentes localidades onde tiveram lugar as Aulas Públicas (aliás, como já havia acontecido nas edições anteriores). A tripla artista/professores e os alunos do 10º ano B desta quinta edição concederam-lhe o privilégio de entrar semanalmente na sala de aula,

⁸⁸Coube ao TNSJ as despesas de contratação dos artistas a trabalhar na escola do Porto, as deslocações destes e dos Professores, durante o período da residência artística, e nas diversas reuniões que decorreram em Lisboa, ao longo do projeto, bem como a realização das Aulas Públicas no Porto.

o que lhe permitiu assistir a aulas que correram bem, a outras que nem tanto e a algumas que correram mesmo muito mal, fazendo todas estas situações parte de um processo que foi extraordinariamente rico para todos os intervenientes. Viu as professoras/artista do projeto saírem de muitas aulas com o desânimo estampado no rosto, mas também assistiu a muitas pequenas grandes vitórias. Circulou por todos os espaços da Escola, almoçou muitas vezes na cantina, passou muitas horas na sala de professores ou no gabinete do Diretor. Percebeu o desgaste que a vida de escola pode provocar. Apercebeu-se da importância dos afetos na construção de uma relação com os alunos, a dificuldade de ser professor e também de ser aluno. A autora tem muitas questões sem respostas óbvias. Tal como Catarina Lacerda, a artista que trabalhou na Escola Secundária do Cerco na quarta edição, que questiona como é que um professor consegue “tornar a aula um desafio empolgante?”⁸⁹, a autora pergunta-se: como é que um professor ensina um aluno que não quer aprender? Como é que um professor consegue reorganizar a sua aula, mantendo a calma, quando se instala o caos? Como é que um aluno, sentado na última das muitas filas da sala, encontra motivação e concentração para ouvir o que o professor está a dizer, quando os colegas do lado têm assuntos tão mais interessantes para partilhar? Como é estar sentado numa sala de aula durante uma manhã, ou tarde inteira, numa atividade passiva de escuta dos professores? Contou à autora, Judith Silva Pereira que um artista pediu à professora com quem estava a trabalhar para estar uma manhã inteira sentada na sala de aula, pondo-se no papel dos alunos, o que se mostrou essencial para a professora se aperceber da razão de os alunos muitas vezes ficarem irrequietos e desconcentrados.

Não tendo respostas para todas estas questões, a autora entende que ficou a conhecer melhor a Escola, os professores e os alunos, e, com isso, o trabalho que desenvolve no TNSJ sairá certamente beneficiado. Acredita que o trabalho do TNSJ com as Escolas deve continuar a passar pelos professores tencionando promover atividades nesse sentido.

⁸⁹ Lacerda, Catarina, *Entre a epopeia e o vórtice*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, Gulbenkian, 2017, p. 58.

3. A Escola Secundária do Cerco – Porto e o 10 X 10

A Escola Básica e Secundária do Cerco é uma das sete escolas que constituem o Agrupamento de Escolas do Cerco. Situa-se na zona oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã, zona periférica e uma das mais desfavorecidas da cidade, concentrando o maior número de bairros sociais e camarários e uma população residente envelhecida e com baixos níveis de escolaridade⁹⁰.

Na terceira edição, no ano letivo 2014/2015, esta Escola passou a integrar o 10x10 e com ela integraram o projeto um ator/encenador, Nuno M. Cardoso, que fez par com uma professora de Matemática e a bailarina Elisabete Magalhães, com uma professora de Português.

Na quarta edição, no ano letivo 2015/2016, quando se deu início ao formato tripla, a atriz/encenadora Catarina Lacerda trabalhou com os professores de Físico-Química e de Português.

A quinta e última edição, que decorreu no ano letivo 2016/2017, sobre a qual se fará uma análise mais detalhada, contou com a participação da atriz/encenadora Rosário Costa, que trabalhou com uma professora de História e uma de Educação Física.

O projeto realizou-se numa turma de Humanidades, composta por vinte e três alunos (doze raparigas e onze rapazes, entre os 15 e os 17 anos), que apresentavam algumas dificuldades, nomeadamente no campo da concentração, do trabalho de grupo e do rendimento escolar em geral, revelando os alunos falta de motivação para as aulas, aliada a uma grande falta de confiança nas suas capacidades, identificadas pelo Conselho de Turma logo no início do ano letivo.

Os alunos conheciam-se mal, provinham de várias turmas do 9º ano que foram desmembradas, pelo que era necessário começar pela criação do grupo/turma. A “tripla” desenvolveu um trabalho inicial com o objetivo de criar laços entre os alunos e destes com os professores. O primeiro jogo que a artista propôs serviu para fazer as apresentações individuais de uma forma diferente da habitual. De pé, em círculo, professores, alunos e a artista (esta na liderança) deram início à atividade: com um

⁹⁰ Informação emanada da própria Escola, disponível em www.aecerco.pt (data de consulta 24 de maio de 2017).

novelo de lã numa mão e a ponta do novelo na outra, a atriz disse o seu nome e respondeu à pergunta – o que faço bem?, advertindo que todos teriam que fazer o mesmo. De seguida, atirou o novelo para outro elemento do círculo, ficando com a ponta, cabendo a quem recebeu o novelo, igualmente, apresentar-se, responder à pergunta, atirar o novelo, segurando a ponta, e assim sucessivamente, percorrendo todas as pessoas integradas no círculo. O “jogo da teia” deu início ao processo de construção de laços afetivos na turma, pois serviu para todos ficarem a saber algo novo sobre cada um dos colegas e dos professores. Esta atividade foi igualmente realizada com os Encarregados de Educação da turma, na reunião de Direção de Turma, ocorrida no início do ano letivo, quando o projeto lhes foi apresentado. Em todos os anos que o projeto esteve na Escola, a Direção pediu à artista e à representante do TNSJ para apresentarem o projeto aos Encarregados de Educação, por considerar imprescindível o envolvimento e a cumplicidade dos pais.



Foto 8, Final do “jogo da teia” com os Encarregados de Educação

Com um objetivo idêntico de criação de laços e desenvolvimento da capacidade de expressão oral, entrando já nos conteúdos curriculares, numa aula de História, a Professora pediu aos alunos que levassem de casa um objeto pessoal que representasse uma fonte histórica, para partilhar com os colegas. Uma aluna levou um vestido de bebé que usou e já tinha vindo de família, outra uma caixa que era uma ração de combate da guerra, que havia sido do avô, outro ainda levou um livro de poemas que o avô escrevia à avó quando estava na guerra, tendo lido um dos poemas aos colegas. O facto de os alunos terem levado objetos pessoais, reveladores de histórias passadas das suas vidas

ou das suas famílias, foi mais um passo em frente na construção do grupo/turma, tendo, novamente potenciado a criação dos laços afetivos que se pretendiam.

Outro problema detetado na turma que as professoras definiram como prioritário nas intervenções planeadas com a artista, a dificuldade de concentração, exigiu diversas estratégias por parte da “tripla”, algumas referenciadas no livro *Ensaios entre Arte e Educação*, como “espreguiçar”⁹¹, “jogo da bola”⁹², “copacabana”⁹³. Destaca-se uma estratégia que se revelou particularmente eficaz nesta turma: os “30 segundos de silêncio”, que consistia em que, quando a professora sentia os alunos a ficarem demasiado dispersos e ruidosos, à ordem de “30 segundos de silêncio” todos se calavam durante 30 segundos; se o silêncio fosse interrompido por alguém, a contagem do tempo recomeçava do início. Esta “micropedagogia”, para além de se ter transformado num ritual de início de aula, como forma de predispor os alunos para as aulas, foi igualmente utilizada no decorrer das aulas, sendo, muitas das vezes, os próprios alunos a pedi-la em momentos de maior bulício. Já a atividade “espreguiçar” representou o exemplo de uma estratégia que não foi bem aceite pelos alunos. O objetivo desta estratégia é retomar a concentração e ativar o corpo, resultando com sucesso em muitas turmas, mas não tendo, no entanto, funcionado nesta, pelo que foi abandonada após algumas tentativas por parte da atriz.

Dos programas curriculares de cada uma das disciplinas, decidiram as Professoras trabalhar em articulação para o projeto *10 X 10*, em História, o Império Romano, e em Educação Física, atletismo e ginástica acrobática.

Para promover o trabalho de grupo, através dos conteúdos programáticos das duas disciplinas, a “tripla” concebeu uma atividade baseada nos jogos de *peddy paper*. Quatro equipas de “legionários romanos”, divididas por cores, partiram à conquista do Império Romano, por diversos espaços da Escola (sala de aula, biblioteca, cafetaria, átrio, ginásio), num percurso pré-definido. A cada paragem, novo desafio. Na última paragem, foi pedido a todos os grupos que fizessem uma apresentação que evidenciasse a atividade. Apesar de terem tido algum tempo de preparação, as apresentações correram muito mal para praticamente todos os grupos: uns não conseguiram

⁹¹ Assis, Maria de, et al, *Ensaios entre Arte e Educação*, FCG, Lisboa, 2017, p. 152.

⁹² *Idem*, p. 153.

⁹³ *Idem*, p. 154.

entendimento entre os elementos que constituíam o grupo, outros com elaboração fraca. Praticamente todos os alunos evidenciaram dificuldades no trabalho de grupo e nas capacidades de expressão, pelo que, na reunião de avaliação da “tripla”, foi unânime a decisão de apoiar os alunos no desenvolvimento de projetos que implicassem apresentação dos trabalhos, para melhorar estas competências fundamentais. Nas aulas seguintes foram desenvolvidas diversas atividades, que envolveram apresentações, com o apoio dos professores ao nível dos conteúdos e da artista nas apresentações. Os resultados foram visíveis, tendo-se notado uma grande melhoria nestes níveis de trabalho de grupo e expressão oral.

Como exemplo de articulação de conteúdos curriculares das duas disciplinas destaca-se o “jogo do rato e do gato”⁹⁴. É um jogo utilizado nas aulas de Educação Física, em atletismo, para trabalhar a velocidade de reação e deslocação, com os alunos dispostos em fileiras, de mãos dadas, em forma de quadrado. Fora das fileiras está um “gato” e um “rato”. O “gato” vai tentar apanhar o “rato”, e os alunos em fileira vão tentar ajudar o “rato” a fugir do “gato”, sob o comando de um líder que os orienta, com palavras de ordem “direita”, ou “esquerda”, conforme o sentido que deverão tomar para impedir a passagem do “gato”. É necessário estarem sincronizados para rodarem todos ao mesmo tempo e para o mesmo lado, de forma a impedir que o “gato” apanhe o “rato”.

Este jogo foi realizado depois de na aula de História os alunos terem visto a primeira parte do filme *Gladiator*, onde as tropas romanas apresentavam formações semelhantes às fileiras do “jogo do rato e do rato”, razão porque a Professora de Educação Física atribuiu ao “gato” o nome do Imperador *Commodoru* e ao “rato” o do Gladiador *Maximus*. Na aula seguinte de História, os alunos quando viram a última parte do filme *Gladiator*, reconheceram na movimentação das tropas romanas o “jogo do rato e do gato” que haviam feito na aula de Educação Física.

⁹⁴ Vídeo 1 da Aula Pública 10a Teia, ao minuto 25:48 disponível em <https://drive.google.com/open?id=0By8c-xMeLxk6VV9kdGxZT2dTRkE>.

Também o urbanismo romano foi experienciado pelos alunos, através da execução de figuras acrobáticas inspiradas em monumentos romanos, como por exemplo o Coliseu, executando figuras da ginástica acrobática⁹⁵.



Fotos 9 e 10, @Filipe Ferreira, representação de monumentos romanos na Aula Pública da 5ª edição do projeto 10 X 10

Na imagem acima pode ver-se a representação do Coliseu, tal como foi apresentada nas Aulas Públicas na FCG.

O grau de motivação dos alunos foi aumentando à medida que o projeto ia avançando, tal como o número de alunos interessados, o que se atribuiu a uma melhor perceção do projeto e dos seus objetivos. Os alunos referiram várias vezes que entendiam as propostas da artista como sendo para brincar e relaxar, tendo demorado a perceber que se tratava de uma forma diferente, mas igualmente séria, de trabalhar os conteúdos do programa. Estarem numa aula de Educação Física a construir esculturas humanas que representavam esculturas da época romana, não foi logo óbvio para os alunos como fazendo parte de “dar matéria”. Alguns referiram, nas avaliações informais feitas ao longo do projeto no final das aulas, a preferência pelas aulas tradicionais. Não querendo desvalorizar o facto de alguns alunos poderem, e terem o direito, de não gostar de algumas das propostas de atividades, neste caso particular atribui-se tal reação à novidade e à diferença que estas atividades representaram face às habituais, aliada, em alguns casos, à inércia de alguns alunos.

As Professoras e a Artista concluíram, numa das muitas reuniões efetuadas, que os alunos reagem melhor e envolviam-se de uma forma mais empenhada quando tinham

⁹⁵ *Idem* ao minuto 27:28.

responsabilidades na conceção e execução de projetos, o que ajudou na preparação e concretização de muitas das atividades. As Aulas Públicas foram o corolário do projeto, sendo referidas por todos os alunos como um momento importante e de responsabilidade, representativo de todo o processo ao longo do projeto. Ao público que assistiu, houve o cuidado de evidenciar algumas atividades bem-sucedidas, mas também de referir as que correram menos bem, ou até que não resultaram.

Para alguns alunos da Escola Secundária do Cerco, a ida à FCG, onde decorreram sempre as primeiras Aulas Públicas, constituiu a sua primeira visita a Lisboa.

Como todos os alunos responderam ao questionário da Avaliadora do projeto Judith Silva Pereira, ficou-se de posse de aspetos relevantes por eles referidos, como por exemplo: a união da turma e o aumento de confiança entre todos, a melhoria da relação professor/aluno, o aumento do interesse pelas aulas, o aprender a trabalhar em grupo e o desenvolvimento da capacidade de concentração. Ao nível das dificuldades referiram a falta de compreensão inicial dos objetivos do projeto, a falta da auto e hétero confiança, a desadequação de algumas atividades para o seu nível etário, a perda de aulas de Educação Física e as dificuldades de comunicação. A avaliação global que fizeram do projeto é de que ajudou a integrar todos os alunos, a dar mais valor ao trabalho de grupo, a compreender melhor a matéria através do uso do corpo e da simulação de figuras e momentos históricos e o facto das Aulas Públicas terem permitido consolidar o projeto e os ter ajudado a crescer como pessoas.⁹⁶

No final do projeto, Professoras e Artista sentiram como aspetos positivos e com melhorias significativas, a coesão na turma, a entreaajuda entre os alunos, a aceitação das propostas dos professores e a melhoria na auto e hétero confiança.

Os aspetos menos conseguidos, segundo reflexão da “tripla”, foram a concentração, o aprofundamento dos temas e o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita.

Ao longo das três edições em que o projeto foi desenvolvido na Escola Secundária do Cerco, este foi apresentado aos Conselhos de Turma e aos Encarregados de Educação das turmas envolvidas, aos Conselhos Gerais anuais e realizaram-se várias oficinas para professores da Escola, bem como se apresentaram Aulas Públicas na

⁹⁶ Pereira, Judith S., Relatório avaliação da 5ª edição, 2017, p. 64 Anexo 12.

Escola. Ainda assim, com todo o esforço que se reconhece à Direção da Escola, aos Professores envolvidos nas diversas edições e às respetivas Direções de Turma, entende-se que o objetivo de uma ampla contaminação à restante comunidade escolar, nomeadamente através da utilização de algumas estratégias em outras turmas fora do projeto, ficou bastante aquém do desejado.

A semente está, contudo, lançada e sabe-se que os professores e os alunos das três edições ficaram de alguma forma marcados pelo projeto, como comprova o inquérito realizado⁹⁷.

Entende-se que a melhor apreciação da pertinência de um projeto como o *10 X 10* é o testemunho de uma aluna entrevistada por Judith Silva Pereira ao dizer que “quando utilizamos o corpo para articular os conteúdos de história com a educação física, memorizamo-los e no momento dos testes lembramo-nos do movimento e respondemos melhor”⁹⁸.

4. Micropedagogias:

As “micropedagogias”⁹⁹ são atividades passíveis de serem utilizadas em sala de aula como ferramentas pedagógicas que contribuem para melhorar as capacidades de motivação, atenção, concentração e criatividade e que facilitem a compreensão dos conteúdos curriculares, promovam o relacionamento interpessoal e fomentem a coesão da turma. Escoram-se em práticas artísticas e trazem propostas que convocam o corpo, as emoções, a pesquisa, o trabalho de grupo, o envolvimento do professor em conjunto com os alunos.

Os relatos de artistas que integraram o projeto em diversas edições evidenciam esta questão. Aldara Bizarro, coreógrafa, conta o que aconteceu numa aula de Português em que se socorreu de processos utilizados na criação de movimento para dramatizar sonetos:

⁹⁷ Inquérito *10 X 10* Professores Cerco, Anexo 11.

⁹⁸ Pereira, Judith S., Relatório avaliação da 5ª edição, 2017, p. 63 Anexo 12.

⁹⁹ Esta expressão surgiu nas reuniões entre os Coordenadores da FCG, os artistas e os professores e, apesar de não ter validação científica, foi adotada por todos, desde a primeira edição.

Ao criarem o ritmo com os pés para declamar um soneto, compreenderam melhor as questões relacionadas com a métrica e com a cadência da escrita; ao representarem com o corpo as ideias transmitidas por figuras de estilo, criaram novos enredos, relacionando-se emocionalmente com o poema e aprofundaram o respetivo processo de assimilação e interpretação¹⁰⁰.

Já o músico e videasta António Pedro responde ao pedido de ajuda da professora de Matemática para uma aula de Geometria Descritiva. Segundo a professora, sentira sempre dificuldade em ensinar as “secções produzidas num sólido por interseção com planos”, que, exigindo visualização espacial, representava uma dificuldade para a maioria dos alunos. A solução simples foi levar para a sala de aula um bolo de chocolate. A turma foi dividida em grupos, cabendo a cada grupo um cubo de chocolate. Os planos foram comparados às facas que iam cortar o bolo, transformando-o em diversas figuras geométricas. “Às vezes estamos demasiado próximos para conseguirmos ver as coisas mais óbvias”, foi o comentário da professora ao artista no final da aula¹⁰¹. Artista e professora partilharam esta estratégia com os restantes participantes do projeto, podendo dizer-se que todos os professores de Matemática que integraram o projeto levaram esta estratégia para a aula de Geometria Descritiva de cada uma das suas escolas. Na Escola Secundária do Cerco, com a Professora Sandra Santos, que integrou a 3ª edição do projeto, passou a haver bolo de chocolate na aula de Geometria Descritiva, com direito a degustação depois de servido o propósito de ajudar os alunos a visualizarem a interseção de planos em sólidos geométricos.

¹⁰⁰ Bizarro, Aldara, *Da infância em movimento para a adolescência em pausa*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 43.

¹⁰¹ Pedro, António, *Fotografia de um dia 10 X 10*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 52.

5. O livro *Ensaaios entre Arte e Educação*

Por ocasião da última Aula Pública do *10 X 10*, realizada a 28 de janeiro 2017, na FCG, procedeu-se ao lançamento do livro *Ensaaios entre Arte e Educação*¹⁰², que contém testemunhos e reflexões de diversos intervenientes ao longo das edições do projeto e compila as micropedagogias mais relevantes de todas as edições do *10 X 10*, organizadas em três categorias, que correspondem às principais intencionalidades com que foram utilizadas:

- I. Construção de grupos e relacionamento interpessoal;
- II. Promoção de atitudes de motivação, atenção e concentração facilitadoras da aprendizagem;
- III. Facilitação da aprendizagem de conteúdos disciplinares/curriculares.

As “micropedagogias”, bem como os testemunhos dos participantes no projeto referidos no livro, dizem respeito somente às quatro primeiras edições.

Como Maria de Assis Swinnerton insiste em frisar, este livro não é um manual, não devendo ser utilizado como um livro de receitas, a ser seguido à risca: “reproduzir uma sequência de micropedagogias, sem definir ou tornar explícitos à partida os objetivos e as condições que orientaram a sua escolha, sequência e aplicação, pode desvirtuar completamente a natureza e a eficácia da estratégia pedagógica.”¹⁰³

¹⁰² Disponível em https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaiosentreArteeEducacao.pdf (data de consulta 02 de abril de 2017).

¹⁰³ Swinnerton Maria de Assis, *Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem*, in *Ensaaios entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 31.

6. A avaliação

Embora as formas de avaliação dos alunos não façam parte dos propósitos do *10 X 10*, atendendo a que são uma grande preocupação de alunos e professores pois são indissociáveis do processo de ensino/aprendizagem, entende-se que é pertinente tecer algumas considerações e testemunhos ocorridos durante a realização do projeto. As características particulares do projeto, que promove competências que não constam dos parâmetros habituais de avaliação dos professores, requereram alguma agilidade por parte destes.

A Professora Paula Cruz¹⁰⁴, que integrou a terceira edição do projeto na Escola Secundária do Cerco, reuniu o testemunho de diversos professores ao longo das várias edições, diz que uma professora avaliou o trabalho dos alunos, tendo em conta fatores como “capacidade de ultrapassar barreiras e obstáculos, dimensão reflexiva e crítica, espírito de partilha, respeito pelo outro e pela diferença, trabalho individual, em parceria e em grupo”. Refere ainda que o facto dos parâmetros das avaliações terem valorizado fatores que habitualmente não constam das grelhas de avaliação, ou têm pouca expressão em termos percentuais, permitiu que alguns alunos tivessem melhores resultados em termos de notas, ou que:

O projeto 10 X 10 traz intensidade, estranhamento e é muitas vezes disruptivo; naturalmente, há um contágio destas práticas para o processo de avaliação: se não se faz o mesmo, da mesma maneira, não se pode avaliar como sempre se avaliou. Os professores, entre normativas e orientações dos Conselhos Pedagógicos, vão encontrando espaço para fazer um pouco diferente e para reavaliarem a própria avaliação¹⁰⁵.

Na Escola Secundária do Cerco, na quinta edição, uma atividade que envolveu conteúdos curriculares das duas disciplinas do projeto, trabalho de pesquisa e de grupo e apresentação do trabalho à turma, as Professoras de História e Educação Física, foi

¹⁰⁴ Cruz, Paula, *Avaliar os alunos depois do 10 X 10*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, Lisboa, 2017, p. 126.

¹⁰⁵ *Idem*.

avaliada segundo parâmetros definidos pelas Professoras, que, para o efeito, construíram uma grelha de avaliação¹⁰⁶.

7. Olhares Vários

7.1 O olhar dos professores

Os professores referem a vontade de mudança e de arriscar, aliada à vantagem da presença de um artista cúmplice na experimentação de novas estratégias. Valorizam o olhar externo do artista sobre o contexto da sala de aula e da Escola, a importância da alteração do espaço da sala de aula, a mudança do comportamento e a crescente motivação dos alunos para o trabalho, bem como a sua relação com os alunos e a compreensão adquirida do processo da função criativa¹⁰⁷.

O olhar externo do artista é visto pelos professores como um aliado, não só na implementação de práticas diferentes das aplicadas habitualmente nas salas de aula, mas também no seu próprio desempenho enquanto professor. A função do artista na sala de aula não é de julgar ou avaliar os professores, mas sim de os ajudar a construir uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, apoiando-os no desenvolvimento de estratégias diferentes de comunicar e de se relacionarem com os alunos durante a aula.

Entendem os professores que o artista vê a Escola de uma forma diferente e os desafia com propostas inovadoras, que estes julgariam nunca ser possível realizar.

O Professor de Físico-Química André Guterres, da Escola Secundária do Cerco, que participou na quarta edição, contou na Aula Pública que se apercebeu de que o foco das aulas estava demasiado centrado nele. Era ele quem respondia às dúvidas dos alunos. Mas, quando passou a pedir-lhes que respondessem eles às dúvidas dos colegas, verificou de imediato as vantagens: ele, como professor, resguardava-se um pouco da

¹⁰⁶ Grelha de avaliação Professores Cerco 5ª edição 10 X 10, Anexo 14.

¹⁰⁷ Informação que consta dos Relatórios de Judith Silva Pereira, 3ª edição, disponíveis nos links (data de consulta 2 de abril de 2017):

3ª edição <https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/RelatorioAvaliacaoProjeto-2.pdf>,

4ª edição <https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/RelatorioAvaliacaoProjeto-3.pdf>

5ª edição - As páginas referidas do relatório encontram-se no Anexo 12.

intensidade das aulas, e os alunos, sobretudo os que sabiam a matéria e os que não a tinham percebido, ganhavam melhor ambiente e maior à vontade para se exporem, além de promoverem a cooperação entre si.

Um aspeto prejudicial à realização de qualquer projeto que os professores queiram implementar na sua escola, e que é referido por todos os que participaram nas diversas edições do *10 X 10* é a carga excessiva de trabalho não letivo e a extensão dos programas curriculares. Foi sempre uma preocupação dos professores não atrasarem a matéria por causa do projeto, mesmo reconhecendo as vantagens para os alunos na aprendizagem através de um projeto como o *10 X 10*.

7.2 O olhar dos artistas

Todos os artistas envolvidos no projeto *10 X 10* apresentam no seu *curriculum* atividade docente em contextos formais e não formais, mas nunca em nenhum projeto que envolvesse estar numa sala de aula do ensino secundário.

Neste projeto, em que representaram o papel de tutores, o seu foco foi o professor, atendendo a que o *10 X 10* é um projeto para professores, apesar de envolver alunos. Nas palavras de Miguel Horta, o artista plástico que integrou o projeto desde a primeira edição, tratou-se de “um projeto para professores, com mediação nos alunos, para fazer eco nos professores”¹⁰⁸.

Os artistas começaram, antes de toda a sua intervenção, por observar algumas aulas dadas pelos professores com quem iam trabalhar. A Catarina Lacerda, por exemplo, que esteve na Escola Secundária do Cerco, na quarta edição, registou nos seus apontamentos iniciais, mais tarde partilhados:

Mais do que a dificuldade de acompanhar as matérias, surpreende a incapacidade de escuta.

Anoto – em cinco minutos, a mesma pergunta foi repetida por três alunos diferentes, e por três vezes lhes respondeu o mesmo professor.

¹⁰⁸ Horta, Miguel, afirmação no debate realizado nas Aulas Públicas de Loulé a 10 de fevereiro de 2017.

Desafio – Como transformar a dúvida de cada um num desafio de todos?¹⁰⁹

Face ao que observaram, a intervenção que estes artistas se propuseram realizar aconteceu mais tarde, em áreas e aspetos em que, em conjunto com os professores, entenderam ser prioritário atuar, em função das características das turmas com que trabalhavam. Muitas das “micropedagogias” que constam do livro *Ensaio entre Arte e Educação* foram criadas ou adaptadas para responderem às situações concretas de cada sala de aula.

Na perspetiva dos artistas, como resultado deste projeto, fica um melhor entendimento do contexto escolar e do papel do professor, tendo ficado clara uma tomada de consciência da relação que se pode e/ou deve criar entre as práticas artísticas e o ensino, aliadas assim a um maior rigor e exigência do trabalho criativo.

Os artistas tiveram consciência de que as estratégias e metodologias que utilizaram, mesmo que no início fossem encaradas com desconfiança ou como brincadeira, foram úteis no processo de ensino/aprendizagem. Como diz Aldara Bizarro:

A minha experiência no 10 X 10 (...) diz-me que, no início, quer os alunos quer os professores olham desconfiados para as iniciativas propostas, que, por estarem mais próximas da ideia de brincar, os fazem pensar que não podem (ou não devem) levá-las a sério no ambiente de aprendizagem. Só depois de vivenciarem a experiência por diversas vezes, em continuidade e com o sentido de construção, acreditam nela e no seu potencial¹¹⁰.

7.3 O olhar dos alunos

Na perspetiva dos alunos, comprovada em inquéritos realizados¹¹¹, o projeto aumentou a motivação e o interesse nas aulas. As atividades realizadas foram úteis para

¹⁰⁹ Lacerda, Catarina, *Entre a epopeia e o vórtice*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 57.

¹¹⁰ Bizarro, Aldara, *Da infância em movimento para a adolescência em pausa*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, pp. 42/43.

¹¹¹ Encontram-se nos relatórios de avaliação de Judith Silva Pereira já referidos e no inquérito que se encontra no Anexo 10.

a compreensão da matéria, a turma ficou mais unida, estimulou-se a pesquisa individual e em grupo. Atente-se nas palavras da Tatiana, da Escola Secundária do Cerco, dois anos depois de ter integrado o projeto na disciplina de Matemática: “Inicialmente não percebi como é que um artista me ia ser útil e ajudar na disciplina de Matemática. No final do projeto ficou muito claro que a aprendizagem da matéria foi mais fácil”¹¹².

A grande maioria dos alunos refere que, através dos jogos e das atividades que lhes iam sendo propostas durante o projeto, se tornou mais fácil aprender as matérias. Nem sempre lhes foi evidente que os jogos constituíam estratégias de aprendizagem, perguntando muitas vezes aos professores quando é que iam dar a matéria, quando isso já estava a acontecer com a atividade que estavam a realizar. A responsabilidade que lhes foi dada ao longo do projeto e que atingiu o ponto máximo nas Aulas Públicas foi outro fator muito valorizado pelos alunos, assim como a melhoria do relacionamento entre colegas e com os professores.

O carácter inovador das propostas apresentadas nas várias turmas, foi fator determinante de motivação dos alunos para a concretização do projeto. Foram entendendo que com a participação no projeto *10 X 10* se tornava mais fácil e interessante aprenderem, como se pode comprovar pelo relato de um aluno da quarta edição da Escola Secundária do Cerco, que diz:

Este projeto não é só uma forma de melhorar as notas, mas uma maneira de nos expressarmos bem oralmente e expressar os nossos sentimentos e afetos. Nas aulas deram-nos liberdade para realizar as tarefas, o que fez com que quiséssemos comunicar com o professor, sem receio de errar ou de dar as nossas opiniões. Com ele crescemos intelectualmente, melhorámos a autoestima e com a utilização do corpo percebemos melhor a matéria¹¹³.

Nos inquéritos e nas entrevistas a que responderam, os alunos referem também a importância de se terem todos unido em torno de um objetivo comum, que se traduziu na vontade de que as Aulas Públicas fossem bem-sucedidas. A responsabilização que lhes foi conferida, já que em muitos casos houve participação ativa na escolha do guião

¹¹² Entrevista dada pela aluna a Luísa Corte-Real na Escola Secundária do Cerco.

¹¹³ Relatório da Avaliadora Judith Silva Pereira, disponível em <https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/RelatorioAvaliacaoProjeto-3.pdf>, p. 66 (data de consulta 13 de abril de 2017).

das actividades apresentadas nas Aulas Públicas, foi considerada pelos alunos um fator de motivação, pela confiança que neles se depositava.

7.4 O olhar da Avaliadora e das Investigadoras

Judith da Silva Pereira, já referida, com uma longa carreira ligada a centros de formação e escolas onde foi docente, fez o acompanhamento minucioso do projeto desde a primeira edição, na qualidade de avaliadora, sendo responsável pela produção dos relatórios nas diversas fases do projeto. Judith Silva Pereira deslocou-se a todas as escolas e turmas onde o projeto decorreu, tendo assistido a diversas aulas das duplas ou triplas de artistas e professores. A partir do seu testemunho de observadora de aulas em todas as escolas sem exceção, cruzado com os resultados da realização de inquéritos a todos os intervenientes no projeto, deu-se corpo ao registo da voz de todos (artistas, professores, alunos).

Entende Judith Silva Pereira que a formação do professor “faz-se na sala de aula”¹¹⁴, e diz não conhecer mais nenhum projeto para além do *10 X 10* onde isso acontece. Defende igualmente que:

A partilha de dois olhares diferenciados sobre a realidade escolar – o olhar implicado do professor, moldado pela prática e pelo conhecimento, e o olhar exterior do artista, sem os condicionalismos da escola, disponível para a experimentação artística – constitui um enriquecimento pessoal e profissional para os participantes¹¹⁵.

Segundo a opinião das investigadoras da Universidade Nova que acompanharam o projeto *10 X 10* (Ana Luísa O. Pires, Elisabete X. Gomes e Teresa Gonçalves), o inquérito realizado juntos dos professores participantes nas três primeiras edições do *10 X 10*, provou que estes não encontraram semelhanças entre o *10 X 10* e qualquer formação anterior que tenham frequentado. Como aspetos singulares nesta formação,

¹¹⁴ Pereira, Judith Silva, *O projeto 10 X 10, Estratégias e Avaliação*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 15.

¹¹⁵ Pereira, Judith Silva, *Acompanhamento e avaliação*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p.19.

face a outras anteriores que conheciam, destacam a abertura à imprevisibilidade e a implicação de todos os intervenientes, assim como a natureza interdisciplinar e colaborativa do projeto¹¹⁶.

8. Conclusões

Sendo o *10 X 10* um projeto de formação que implica o professor nas atividades do grupo/turma, afastando-se do modelo tradicional de aula em que o aluno aprende as matérias através quase unicamente da voz do professor, exige deste uma metodologia diferente. No modelo de ensino tradicional nem sempre há espaço, ou tempo, para desenvolver trabalhos de pesquisa e de grupo nas salas de aula ou de se realizar trabalho de campo. Os professores são responsáveis pelo cumprimento dos programas curriculares, demasiado extensos, e pela avaliação dos conhecimentos dos alunos, premissas determinantes no planeamento das aulas e do seu trabalho, não lhes permitindo grandes desvios. Uma saída da escola, ou mesmo uma aula fora da sala (como por exemplo a atividade *peddy paper* realizada), tem o peso de uma aula “perdida”.

As mudanças que se proclamam como indispensáveis à construção do perfil do aluno do século XXI já começaram. Devagar, mas já começaram. Talvez demasiado devagar. Há professores excecionais espalhados por muitas escolas, empenhados em atitudes de mudança, como também há professores sem energia e capacidade de enfrentar os novos desafios da Escola. Considera-se que ser professor é uma profissão de desgaste precoce, pelo que há que apoiar e incentivar os professores interessados e encontrar alternativas para os que precisam de entrar num ritmo mais brando da sua vida profissional.

A responsabilidade pela mudança na Escola, necessária e urgente, de que se fala há demasiado tempo, não pode ficar só do lado do Ministério da Educação, da Direção da Escola, das Famílias ou até dos próprios Alunos. Os professores têm poder suficiente

¹¹⁶ Pires, Gomes, Gonçalves, *Teorizando espaços entre arte e educação, Gênese e desenvolvimento do projeto de investigação*, in, *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, 2017, p. 62.

para protagonizar a mudança que urge. No caso da Escola, como diz Maria de Assis, “é um facto que o professor goza de bastante autonomia na sala de aula, e por isso há que incentivá-lo a posicionar-se como autor do seu projeto pedagógico, assumindo um papel ativo enquanto agente de mudança”¹¹⁷.

Esta atitude de mudança do professor na sala de aula, local onde se decide o sucesso ou insucesso do sistema educativo, está ao alcance de todos e encontra terreno fértil nas conclusões do *10 X 10*. Projetos como este podem ser encarados como um incentivo, um estímulo e contributo para essa atitude. É no instigar os professores a experimentar metodologias novas e a não ter medo de arriscar que se acredita residir a mais-valia deste projeto.

A mudança na Escola tem que ser concretizada nas salas de aula, pelos professores, com o apoio das Direções das Escolas e de todos os organismos e departamentos que as integram como os Conselhos de Turma e os Pedagógicos, as Associações de Pais, para nomear alguns. Mas também com o apoio dos teatros nacionais, dos teatros municipais e de outras instituições de cultura, que devem perceber o papel dinâmico que lhes é inerente e destinado.

Por todos os aspetos referidos ao longo do capítulo sobre o projeto *10 X 10*, espera-se ter evidenciado com clareza, a necessidade que se entende que a Escola tem em projetos como o *10 X 10*, que, na opinião da autora deveriam ir ainda mais longe, englobando turmas de todos os ciclos de ensino e todo o Conselho de Turma. O projeto tal como a FCG o concebeu e organizou, terminou, cabendo agora a quem nele participou, potenciar as aprendizagens adquiridas.

Entendendo-se que este conhecimento representa um capital que não pode correr o risco de ser desaproveitado para atividades futuras e mantendo a convicção de que há um contributo que se considera útil para o trabalho dos professores, estão-se a preparar, no TNSJ, um conjunto de oficinas de “micropedagogias” para professores de todos os ciclos de ensino, a partir do projeto *10 X 10*, que terão início no ano letivo 2017/2018.

¹¹⁷ Swinnerton, Maria de Assis, *Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem*, in *Ensaio entre Arte e Educação*, FCG, Lisboa, 2017, p. 27.

O TNSJ, através do Departamento de Relações Públicas/ Projetos Educativos, tudo fará para continuar a promover, pela via do teatro, das emoções e da arte, uma cada vez maior interação com as escolas interessadas.

CONCLUSÃO

Ao longo deste percurso de investigação procurou-se perspetivar o “ver” e o “fazer” teatro, associados ao desenvolvimento de crianças e jovens. O mote que lhe serviu de estímulo foi processar e explicitar os benefícios que se espera estarem comprovados na exemplificação dos caminhos que o TNSJ tem percorrido ao longo dos últimos anos, nos campos artístico e educativo.

Num trabalho sobre Teatro e Educação é necessário ressaltar o papel que cabe a cada um dos intervenientes. O TNSJ, na qualidade de Teatro Nacional e enquanto estrutura do Ministério da Cultura (o que lhe confere uma responsabilidade acrescida) desenvolve um papel importante na promoção do teatro junto das comunidades escolares. Na sua dimensão artística, tem que estar aberto e dialogante com a Escola. Entende-se, no entanto, que há uma parte igualmente importante que cabe ao Ministério da Educação, na promoção e integração das artes nas escolas e da atitude dialogante com as instituições culturais. Na sua função pedagógica, cabe à Escola estar cada vez mais sintonizada com as artes em geral e o teatro em particular.

As conclusões do trabalho desenvolvido nesta dissertação levam à evidência do que se tem vindo a afirmar: o contributo do teatro na formação das crianças e jovens é suficientemente valioso para o seu reconhecimento e para que lhe seja atribuída uma posição mais justa em contexto educativo, que se entende ser sua, por mérito próprio. No caso da Escola, o teatro não pode ser encarado apenas como atividade extracurricular, e deve ser sempre ministrado por professores/artistas com formação específica, independentemente do contexto em que se realize.

Espera-se que esta dissertação evidencie a urgência da presença do teatro, tal como das artes em geral, na vida de todos os alunos e de todos os cidadãos, sem exceção. A premência de uma legislação que integre o teatro e as restantes expressões artísticas na oferta educativa de todas as escolas do país é, pois, um desejo e uma proposta.

Refletir e sistematizar a longa experiência do TNSJ no serviço às escolas, através de projetos artístico/pedagógicos, parece um imperativo na atual conjuntura educativa e artística, criando um observatório privilegiado de constatações que, sendo suficientemente evidentes para alguns pedagogos, encarregados de educação,

comunidades escolares, etc., não o são ainda em sede de decisão política. Há, no entanto, sinais positivos, que se encaram com otimismo esperançado. As novas diretrizes recentemente homologadas pelo Ministério da Educação são disso prova.

O que se propõe no termo desta dissertação é que o teatro seja definitivamente integrado no sistema educativo português como oferta educativa opcional. Por seu lado, a introdução da Expressão Dramática no âmbito de uma área obrigatória integrada nas Expressões Artísticas seria desejável e eficaz, acompanhando todos os ciclos de ensino. Tal como afirma Herbert Read¹¹⁸, “a arte deve ser a base da educação”.

Conclui-se com as palavras de Guilherme d'Oliveira Martins, recentemente proferidas no encerramento da Conferência Internacional *Perspectives of Arts Education and Sustainable Development*¹¹⁹ ao referir-se à ligação da arte com a educação: “the art is the heart”.

¹¹⁸ Herbert Read, inglês, poeta, crítico literário, historiador de arte, foi uma figura expoente no movimento de educação pela arte no início do século XX. Em 1943 editou o livro *Art in Education*, ainda hoje uma referência.

¹¹⁹ Realizada na Faculdade de Letras do Porto, a 14 de setembro de 2017.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Ruben (2001), *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.

ARISTÓTELES, *A Poética* (2015 [1498]), Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

ASSIS Maria *et al*, *Ensaio entre Arte e Educação* (2017), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em formato digital em https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaioentreArteeEducacao.pdf

BARRET, Gisèle (1989), *Para uma definição de expressão dramática*, in *Percursos, cadernos de Arte e Educação*, nº. 1. Aveiro: APEDTE-Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.

BEAUCHAMP, H. (1984), *Les Enfants et le jeu dramatique*. Bruxelles: Éd. A. De Boeck.

CALDAS, José (1997), *Vinte Anos de Teatro e Miscigenação*. Porto: Edições Afrontamento Lda..

CALDAS, José (2010), *Um teatro popular a partir da infância*, in *Jornal Lura* n.º 14, Guimarães: Centro Cultural Vila Flor.

CÂMARA, Maria Margarita Gomes (2007), *Contributo de experiência da Educação pela Arte (1971-1982) para a educação artística em Portugal*, Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Algarve.

COSTA, Isabel Alves (1991), *O Fantoche que Ajuda A Crescer*. (2ª ed.). Porto: Edições ASA.

COSTA, Isabel Alves (2003), *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como dado antropológico*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CURY, Augusto (2004), *Pais brilhantes, professores fascinantes*. (1ª. ed.), Cascais: Pergaminho.

DAMÁSIO, António (2015), Prefácio de *Transversalidades II – Tempo de Ciência e Arte*, Lisboa: CCB Fábrica das Artes.

DEWEY, John (2002 [1900]), *A Escola e a Sociedade: a Criança e o Currículo*, Lisboa: Relógio D'água Editores.

FRAGATEIRO, Carlos (1989), *Percursos, Cadernos de Arte e Educação*, nº. 1, Aveiro: APEDTE-Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.

LEENHARDT, Pierre (1997), *A Criança e a Expressão Dramática*. (4ª ed), Lisboa: Editorial Estampa.

LIMA, Rui (2017), *A Escola que temos e a Escola que queremos*, Letras & Diálogos.

PAIVA, Elisabete (2014), *Teatro para crianças: Do impulso do jogo ao desejo de ser espectador*, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PAVIS, Patrice (1997), *Dicionário de teatro*, tradução para Língua Portuguesa J. Gainsburg e Maria Lúcia Pereira, Brasil: Editora Perspetiva.

PIAGET, Jean (1964), *Seis Estudos de Psicologia*, tradução Nina Constante Pereira, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel (1997), *A Psicologia da Criança*, tradução Octávio Mendes Cajado, Porto: Edições Asa.

POSTIC, Marcel (1992), *O Imaginário na Relação Pedagógica*, tradução Mário José Ferreira Pinto, Porto: Edições Asa.

RANCIÈRE, Jacques (2010), *O espectador emancipado*, tradução de José Miranda Justo, (1ª. ed. portuguesa), Lisboa: Orfeu Negro.

READ, Herbert (1992), *A Educação pela Arte*, trad. de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira, Lisboa: Edições 70.

SARRAZAC, Jean-Pierre (2016), *Vou ao Teatro Ver o Mundo*, tradução Alexandra Moreira da Silva, Porto: TNSJ e Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

SILVA, Nicolas Martins da (2014), *A Dramatização e o Jogo Dramático nas Aulas de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira: Estratégias auxiliares para uma melhor codificação e descodificação dos textos*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto.

SOLMER, Antonino (2003), *Manual de Teatro*. (3ª ed.), Lisboa: Cadernos Contracena.

SOUSA, Alberto B. (2003), *Educação Pela Arte e Artes na Educação -2º volume*, Lisboa: Instituto Piaget.

VASQUES, Eugénia (2006), *João Mota – O Pedagogo Teatral – Metodologia e Criação*, Lisboa: Edições Colibri.

WALLENSTEIN, Madalena *et al* (2014), *Se não havia nada, como é que surgiu alguma coisa? (Nuno, 8 anos)*, Lisboa: CCB (Fábrica das Artes – Projetos Educativos).

WALLENSTEIN, Madalena *et al* (2015), *Transversalidades II – Tempo de Ciência e Arte*, Lisboa: CCB (Fábrica das Artes – Projetos Educativos),

WALLENSTEIN, Madalena *et al* (2016), *Não Pensamos Todos em Nós*, Lisboa: CCB (Fábrica das Artes – Projetos Educativos).

WEBGRAFIA

CANELAS, Lucinda, 7 de março de 2006, *Jornal Público*, disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/jornal/e-muito-mais-facil-ensinar-matematica--e-ciencia-do-que-artes-67080> [data de consulta 2 de junho de 2017].

CORSETTI, Giorgio Barberio, *Algumas notas de encenação – programa Barcas*, TNSJ, 2000, disponível em http://www.tnsj.pt/cinfo/REP_1/A6/C20/D6890F32305.PDF [data de consulta 01 de agosto de 2017].

DIAS, Ana Sousa, 31 de agosto 2015, *jornal Diário de Notícias*, disponível em <https://www.dn.pt/portugal/interior/luis-miguel-cintra-hoje-tenho-mais-duvidas-e-menos-medo-sou-mais-livre-4753699.html> [data de consulta 16 de dezembro de 2016].

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 26 de julho de 2017, *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, disponível em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> [data de consulta 2 de julho de 2017].

Manual de Leitura de *Antígona*, TNSJ, 2010, disponível em http://www.tnsj.pt/cinfo/REP_1/A6/C20/D15010F30722.pdf [data de consulta 1 de agosto de 2017].

OLIVEIRA, Sara Dias, 3 de abril de 2017, *Jornal Diário de Notícias*, disponível em <http://www.dn.pt/noticias-magazine/interior/jose-pacheco-procurem-nas-escolas-professores-que-ainda-nao-tenham-morrado-5766925.html> [data de consulta 4 de abril de 2017].

ZENHAS, Armanda, *O Movimento Escola Moderna*, 25 de janeiro 2006, *site Educare.pt*, disponível em <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11939> [data de consulta 3 de fevereiro de 2017].

REVISTA PROSA VERSO E ARTE, 13 de fevereiro 2017, disponível em <http://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/>, [data de consulta 20 de março de 2017].

Sites institucionais

<https://gulbenkian.pt>

<https://institutoaugustoboal.org>

www.acerco.pt

www.dge.pt

<https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10>

<https://institutoaugustoboal.org>

www.movimentoescolamoderna.pt

www.porjetoancora.org.br

www.tnsj.pt

www.violaspolin.org

VIDEOGRAFIA

Vídeo 1 – *10x10 2017 Aulas Públicas MSBV 10a Teia*

Vídeo 2 – *10x10 2017 Aulas Públicas MSBV Azul – Espaço/Azul - Sentido*

Vídeos disponíveis em:

<https://drive.google.com/open?id=0By8c-xMeLxk6VV9kdGxZT2dTRkE>,

imagens cedidas pelo TNSJ

ANEXOS

Anexo 1 – Letra da canção *João e Maria*, de Chico Buarque de Holanda

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do *cowboy*
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o *rock* para as matinês
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país
Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido
Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?



PROGRAMA EMBAIXADOR TNSJ

Regulamento

Os **Embaixadores TNSJ** beneficiam de condições privilegiadas de aproximação aos espectáculos do Teatro Nacional S. João, do Teatro Carlos Alberto e Mosteiro de S. Bento da Vitória, através de documentação especial e de acesso a ensaios e/ou a conversas com criadores e intérpretes, bem como a visitas aos bastidores dos teatros.

Poderão obter a “qualidade” de **Embaixador** todos os espectadores que manifestem essa vontade junto do serviço de Relações Públicas do **TNSJ** e se assumam como interlocutores junto de grupos específicos (alunos, formandos, reformados, trabalhadores, etc.) organizados por eles ou pelas instituições que representam.

O **TNSJ** poderá ainda decidir atribuir a “qualidade” de **Embaixador** a espectadores a quem reconheça especial competência profissional em qualquer sector de actividade e/ou a espectadores ligados ao ensino, às artes, a instituições de solidariedade social, a associações de apoio à reinserção social, etc.

Os **Embaixadores TNSJ** receberão, por correio digital, no início de cada temporada (anual, semestral ou trimestral), informação detalhada sobre os espectáculos e respectivas condições de compra ou reserva de ingressos, bem como informação atempada sobre as acções paralelas expressamente destinadas a Embaixadores TNSJ.

Os **Embaixadores TNSJ** receberão ainda, por correio digital, informação regular sobre a actividade do TNSJ, ao longo do ano e convites para ensaios abertos e actividades paralelas.

Os **Embaixadores TNSJ** poderão ainda receber no seu domicílio, se o solicitarem, bilhetes reservados via Internet ou por telefone, e pagos por cheque com o mínimo de uma semana de antecedência.

O TNSJ oferece aos **Embaixadores TNSJ** que se assumem como interlocutores junto de grupos específicos o ingresso para cada espectáculo a que o grupo venha assistir, podendo o **Embaixador TNSJ** optar por assistir ao espectáculo em data anterior à vinda do respectivo grupo.

A adesão ao **Programa Embaixador TNSJ** tem a validade de um ano, sendo sucessiva e automaticamente renovada por iguais períodos, salvo indicação contrária de qualquer das partes.

Ficha de inscrição Programa Embaixador

Por favor preencha os espaços em letras maiúsculas.

Os campos de preenchimento opcional estão assinalados, sendo todos os outros campos de preenchimento obrigatório.

Nome: _____ Título: _____

Morada: _____

Localidade: _____ - _____ Telefone: _____

Email: _____ Data de nascimento: _____

Grupo que representa _____

Profissão / Ramo de atividade (opcional):

Estudante ☐ Grau de escolaridade: _____

Professor/a ☐ Especifique a área, por favor: _____

Profissional de artes do espetáculo ☐ Especifique, p.f.: _____

Outra profissão. Qual? _____

Instituição: _____

É frequentador habitual de quais espaços (opcional):

☐ Teatro Nacional S. João

☐ Teatro Carlos Alberto

Declaro que tomei conhecimento que os dados recolhidos são processados automaticamente pelo Teatro Nacional São João, entidade responsável pelo respetivo tratamento e pelo correspondente ficheiro, destinando-se à gestão do Programa Embaixador e a ações de marketing e publicidade do mesmo Teatro. Nos termos da Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro, é garantido aos titulares dos dados o acesso à informação que lhes respeita, podendo solicitar por escrito junto do Teatro Nacional São João, a respetiva retificação, atualização ou eliminação.

☐ Assinalar no caso de não autorizar a cedência dos dados recolhidos a entidades terceiras parceiras do Teatro Nacional São João, para ações de marketing direto (ou outras) daquelas.

Assinatura _____

Data _____

Anexo 3 – Quadro de espetáculos para a Infância TNSJ 2010 a 2017

Ano	Datas	Nome Espetáculo	Autor	Local	Classif. Etária	Produção	Total Espetadores	Lotação	% Assistência	N.º réctas
2010	15 a 17 abr	Jeremias Fisher	Isabelle Aboulker	TeCA	M 6 anos	Companhia de Ópera do Castelo	573	747	77%	4
2011	21 a 24 set	Estória do tamanho das Palavras FIMP	Thomas Bakk	TeCA	M 4 anos	Limite Zero Associação Cultural	543	753	72%	6
2011	25 a 29 out	Jojo, o Reincidente	Joseph Danan	TNSJ a)	M 6 anos	Teatro da Rainha	789	847	93%	8
2012	13 a 15 dez	Bom dia Benjamim	Nuno Artur Silva/Rui Cardoso Martins/Miguel viterbo	TeCA	M 4 anos	Qatrelcoletivo/CCB/Fábrica das Artes	1138	1500	76%	6
2013	17 e 18 abr	O menino que vendia palavras	a partir de Ignácio de Loyola	MSBV	M 4 anos	Turbilhão de Ideias - Rio de Janeiro	203	300	68%	2
2013	8 a 12 mai	Fedegunda	Karen Acioly	TeCA	M 4 anos	Companhia Karen Acioly - Rio de Janeiro	356	728	49%	4
2013	19 a 23 nov	Comer a Língua	Regina Guimarães	TNSJ b)	M 6 anos	Teatro do Frio, Guimarães 2012 Capital Europeia da Cultura, Maria Matos Teatro Municipal	534	648	82%	9
2014	10 a 23 mai	Peregrinação	Fernão Mendes Pinto	MSBV c)	M 6 anos	Lafontana - Formas Animadas/TNSJ	735	750	98%	15
2014	06 e 07 jun	Prometeu (O Fitei no TNSJ)	José Coutinhas dramaturgia	MSBV c)	M/ 6 anos	Lafontana - Formas Animadas/Casa da Música/Festival Curtas de Vila do Conde/XXXVII Fitei	93	100	93%	2
2015	27 e 28 jan	Poemas Para Bocas Pequenas	Margarida Mestre e António Pedro	TNSJ a)	M/ 3 anos	Cª Caótica, Maria Matos T. M., CCVF, Centro de Arte de Ovar, T. Micaelense, T. M. da Guarda. T. vitgínia, T. Viriato, TNSJ	248	280	89%	4
2015	25 a 28 mar	Nove's Fora	Vasco Gomes	MSBV	M/ 6 anos	Erva Daninha, T. Viriato, TNSJ	267	360	74%	3
2015	25 e 26 fev	O que é uma coisa é?	Inês de Carvalho, Joana Pupo, Henrique Fernandes	TNSJ a)	M/ 3 anos	CCVF, Sonoscopia Ass Cultural, TNSJ	165	240	69%	5
2016	11 a 23 abr	Peregrinação	Fernão Mendes Pinto	MSBV c)	M/ 6 anos	Lafontana - Formas Animadas/TNSJ	737	850	87%	17
2016	7 a 15 jul	Uma Aventura no Espaço	Carla Veloso e Igor Gandra	TeCA	M/ 6 anos	Teatro de Ferro/CCVF	238	360	66%	6
2017	5 a 29 jan	Fã	Regina Guimarães	TeCA	M/ 6 anos	TNSJ	5175	5750	90%	23
2017	19 a 23 abr	Enxada	Vasco Gomes e Julieta Guimarães	TeCA	M/3 anos	Erva Daninha e Binaural/Nodar, TNSJ	620	1250	50%	5

a) Palco espetáculo e público; b) Salão Nobre; c) Sala do tribunal
Nota: 2017 contempla os espetáculos até julho

Fã

UM MUSICAL DOS CLÃ, COM ENCENAÇÃO DE NUNO CARINHAS

texto **Regina Guimarães** música **Clã** encenação, cenografia e figurinos **Nuno Carinhas**

produção TNSJ

dur. aprox: **1:00 M/ 6 anos**

Teatro Carlos Alberto

5-29 janeiro 2017 qua+qui **11:00*** sex **21:00** sáb **16:00+21:00** dom **16:00**

*Exceto quinta-feira, dia 5 (**21:00**)

Proposta atividades a realizar na escola

INQUÉRITO

– Investiga até descobrires o título de todas as peças de William Shakespeare em que há fantasmas.

RETRATOS

Dizem que se ela fosse uma expressão seria boca de cena, se ela fosse uma fruta seria framboesa, se ela fosse uma figura de conto de fadas seria a princesa guardadora de patos, se ela fosse uma bebida seria sumo de laranja sanguínea, se ela fosse uma flor seria uma dália, se ela fosse uma sopa seria de rabo de boi, se ela fosse uma pedra seria xisto, se ela fosse um pormenor seria um fecho *éclair*, se ela fosse um estado do tempo seria uma rabanada de vento. E eu digo que ela é a Sara.

E AGORA BRINCA TU A FAZER O RETRATO DA SABINA

Se ela fosse uma paisagem, seria...

Se ela fosse um defeito especial, seria...

Se ela fosse um utensílio, seria...

Se ela fosse um bicho, seria...

Se ela fosse uma sobremesa, seria...

Se ela fosse um lugar onde morar, seria...

Se ela fosse uma peça de roupa, seria...

Se ela fosse uma personagem de BD, seria...

Se ela fosse um móvel, seria...

Se ela fosse um sonho, seria...

Mini Quiz para Maxi Mestres Super Sabidos

Um fã é:

- a) um mega-fanico
- b) uma imagem projetada por um fantascópio
- c) um admirador incondicional
- d) um colecionador de fanzines

Um clã é:

- a) um clandestino a fugir do destino
- b) uma tribo composta por várias famílias
- c) um clamor muito longínquo
- d) uma marca de tabaco para cachimbo

Um teatro é:

- a) um lugar onde se vê e se é visto
- b) uma atitude inutilmente exagerada
- c) um salão onde se estuda anatomia
- d) uma tia a esperar no átrio

O rock'n'roll é:

- a) um estilo musical nascido no início dos anos 50 do século XX
- b) uma barulheira abrupta de pedras a rolar
- c) uma jogada de xadrez muito excêntrica
- d) um brinquedo de criança de colo

Uma cantora é:

- a) um galo do sexo feminino
- b) uma senhora chamada Bianca Castafiore
- c) um cântaro de asa quebrada
- d) uma mulher que pensa com a voz

Um diretor de cena é:

- a) um encenador muito mandão
- b) um sujeito que conduz os atores no escuro para que não se percam

- c) um tipo que dá as deixas para as entradas de atores, luz, som e maquinaria
- d) o guia espiritual de uma trupe

Uma banda é:

- a) uma história aos quadrinhos
- b) um bando de mulheres
- c) uma cinta de oficiais militares
- d) uma corporação de músicos

Uma superstição é:

- a) um casarão onde vivem super-heróis
- b) uma maneira de superar o medo sem o confessar
- c) uma crendice que é suposta remediar o irremediável
- d) um grande pedaço de lenha em brasa

Um musical é:

- a) uma música escrita nas bordas de um jornal
- b) uma musa branca como cal
- c) um espetáculo em que se canta e se espanta
- d) uma melodia espectral que soa a ameaça

Uma sara é:

- a) uma vasta zona desértica
- b) uma pessoa capaz de curar
- c) um nome de princesa no Antigo Testamento
- d) um nome de dama dona de uma voz rara

Uma sabina é:

- a) um arbusto da família das coníferas
- b) uma região da Península Itálica
- c) uma sujeita muito sabida e fina

d) uma cantora que receia ser raptada

Um fantasma é:

- a) uma alma penada que erra sem dar erros de ortografia
- b) uma asma puramente espiritual
- c) um fanático em fuga
- d) uma quimera mascarada de espantalho

O camarim é:

- a) um camarão raquítico
- b) um vírus que ataca os rins
- c) um lugar onde os artistas se preparam e esperam pela sua entrada em cena
- d) um cama especialmente desenhada para um certo mandarim

A ribalta é:

- a) uma margem muito elevada
- b) a dianteira do palco
- c) o ribeiro quando transborda durante a estação das chuvas
- d) a mania de rir alto para cobrir a voz dos presentes

A teia é:

- a) uma armadilha para moscas
- b) uma espécie de rede de espionagem
- c) gradeamento de madeira ou metal que sustenta panos, telões, varas, etc., suspensos acima do palco
- d) uma toalha de renda que só serve quando toda a família se encontra reunida

A bambolina é:

- a) uma bonequinha bem comportada
- b) um panejamento
- c – uma espécie rara de bambu

d – uma corda bamba que atravessa o palco no sentido longitudinal

O saltimbanco é:

- a) um sujeito que assalta bancos
- b) um artista popular que, nas praças públicas, faz demonstrações de habilidades físicas e teatro improvisado
- c) um canguru que deixou de poder saltar
- d) o grão de sal que o artista leva consigo (no bolso, na bainha, etc.) para ter sorte no palco

O solilóquio é:

- a) uma conversa que uma personagem tem consigo mesma
- b) um colóquio marcado para o primeiro dia de sol
- c) um gelado saboreado fora de estação
- d) um solo de lóquio ou de lilóquio

O rompimento é:

- a) a ruptura de um contrato de casamento
- b) uma distensão muscular grave
- c) o espaço entre pernas laterais e bambolinas
- d) um pimento típico da culinária da nação Rom

A quartelada é:

- a) um quartel onde reina uma grande bandalheira
- b) a quarta parte da tela onde o projeccionista tenta fazer o foco
- c) uma divisão do chão do palco, construída com tábuas móveis
- d) a marmelada quando vendida aos quartos de quilo

No baile das bambolinas

Varanda sem Julieta
quartelada sem Romeu
cena gaga cena preta
quem aqui está não sou eu

Cada vez que canto mudo
escuto o desenho da luz
canto para ser mudada
o escuro não me seduz

**Boneca de som
vestida de mil cortinas
no baile das bambolinas**

A luz tem a sua mesa
a cena tem uma boca
ribalta mas não baixeza
no palco posso ser louca

Ao grão da voz junto o tom
ao refrão dores de barriga
e junto o som ao *frisson*
do medo faço cantiga

**Boneca de som
vestida de mil cortinas
no baile das bambolinas**

Acho que tanto me faz
ficar na cauda das vendas
ser cabeça de cartaz
ou buraco nas agendas

Bichinho de camarim
a aranha desce da teia
todas as vozes em mim
se alimentam de plateia

**Boneca de som
vestida de mil cortinas
no baile das bambolinas**

Qual é a casa qual é ela
que torre que tem fosso
microfones de lapela
e microfones de rosto

Que tem pano para mangas
e cortina de veludo
estrelas feitas de missangas
e céu de anjinho papudo

Que casa é mais do que minha
e embora a ninguém pertença
eu lá sinto-me rainha
tão pequena e tão imensa

**Boneca de som
vestida de mil cortinas
no baile das bambolinas**

Entrevista de Luísa Corte-Real à Professora Paula Cruz, enviada por email a 29 de janeiro 2015

Luísa Corte-Real - Como preparou os seus alunos para verem o espetáculo Antígona?

Paula Cruz - Ir ao teatro com aquela turma era uma rotina, por norma não “havia” uma grande preparação. Às vezes, uma conversa depois do teatro é mais proveitosa, do que uma longa preparação. Além da visita guiada aos bastidores do TNSJ, esta turma (10.º ano) tinha assistido já ao “Breve Sumário Da História De Deus”, de Gil Vicente e a “O Ano Do Pensamento Mágico”, de Joan Didion . A peça de Gil Vicente foi perturbadora e marcante e, muito provavelmente, foi ela quem “despertou” o gosto pelo teatro nestes alunos. O anjo da morte foi uma figura muito marcante, por um lado, tínhamos a nudez (não total) e não sexualizada, e por outro a representação da morte. A peça seguinte foi “O Ano Do Pensamento Mágico” e, ainda hoje, 5 anos depois há frases que vou reencontrando no facebook: “Falta-nos uma única pessoa e o mundo inteiro fica vazio”, "A melhor maneira de nos maltratarmos é voltarmos atrás" e "Amo-te mais do que apenas mais um dia". Também aqui a morte pairava...

Quando fomos ver “O Deus da Matança”, de Yasmina Reza, no TECA, a turma teve oportunidade de estar um pouco com os atores e cruzou-se com Emília Silvestre. Em conversa com ela, ficamos a saber que estava a ensaiar uma peça – Antígona - e que seria ela, uma mulher, a personagem Tirésias. A partir daí, e por ser um clássico, comecei, na aula de Literatura, mas em cumplicidade com a professora de Português a “pensar” na “Antígona”. Primeira abordagem, a poesia: Sophia¹²⁰ e Tolentino¹²¹. A “ideia” de justiça, de fidelidade a princípios. Um pouco da nossa história – Catarina Eufémia - a demanda de justiça.

¹²⁰ Catarina Eufémia

O primeiro tema da reflexão grega é a justiça
E eu penso nesse instante em que ficaste exposta
Estavas grávida porém não recuaste
Porque a tua lição é esta: fazer frente

Pois não deste homem por ti
E não ficaste em casa a cozinhar intrigas
Segundo o antiquíssimo método oblíquo das mulheres
Nem usaste de manobra ou de calúnia
E não serviste apenas para chorar os mortos

A obra não foi lida na íntegra na aula, mas foram lidos excertos e apresentadas as personagens. Foi pedido à professora de Filosofia que explicasse Édipo (o mito e o complexo), também de forma a envolver mais docentes do Conselho de Turma. Depois fomos explorando os vídeos que estavam disponíveis no *site* do TNSJ (ensaios), o que foi saindo na comunicação social, nomeadamente sobre os figurinos, e o intrigante cartaz (seria Antígona ali representada ou Creonte)? Aproveitou-se uma parceria com o Porto Vivo para, no dia da representação, ser feita uma visita à baixa do Porto e conhecer as casas das “emparedadas” no Porto. Preparamo-nos, igualmente, para assistir à leitura dramatizada de “Antígona”, de António Pedro, dirigida por Nuno M. Cardoso.

Os alunos também conheciam parte do texto e analisamos o cartaz. Qual a razão de ser daquelas pedras? A Grécia de hoje, invadiu o palco. De forma a envolver ainda mais professores e

Tinha chegado o tempo
Em que era preciso que alguém não recuasse
E a terra bebeu um sangue duas vezes puro
Porque eras a mulher e não somente a fêmea
Eras a inocência frontal que não recua
Antígona poisou a sua mão sobre o teu ombro no instante em que morreste
E a busca da justiça continua

Sophia M. Breyner
¹²¹ **Antígona e a lei dos homens**

Estava tão quieta que podia
reconstruir o tempo instante a instante
a história desse sofrimento
as confidências da casa grande
- onde se via já velha e sozinha -
o sobressalto das ameaças

O mundo girava muito mais leve
ou teria ela aprendido
como se ultrapassa o medo
sentia-se arrastada
não por palavras duras
antes uma espécie de alegria
em alguma parte
quando se perguntava:
«que foi que perdi?»

Com os olhos fechados, calmos
porque não saberia mais a que ligá-los
sentava-se na penumbra
e esta estranha paz
era diante dos infortúnios
o seu único poder

José Tolentino Mendonça

disciplinas, foi pedido à professora de Inglês que passasse alguns *vidoclips* que estão no Youtube sobre “Antígona”.

LCR - Que impacto teve nos alunos a ida ao TNSJ?

PC -Tudo no TNSJ cria impacto: a sala é magnífica, o cenário, em cortiça, deslumbrava e os figurinos davam ainda mais dignidade às personagens. A acrescentar a tudo isto, uma equipa da Visão acompanhou a turma durante o dia. A ideia era “desdramatizar” o Cerco. A jornalista (Joana Loureiro) e a fotógrafa (Lucília Monteiro), rapidamente, se “enturmaram”. Eles sentiram-se muito especiais. No final, foi aberta uma exceção: pisaram o palco, o “sagrado” e fotografaram-se entre os atores. Aquela fotografia, aquele momento foi verdadeiramente mágico. Estar ao lado daqueles que ainda há pouco se agigantavam no palco....

LCR - O que é que eles disseram sobre o espetáculo?

PC - Andaram nas nuvens uns dias. Primeiro porque as expetativas não foram goradas, depois porque a mensagem da Antígona passou. Sentido de justiça e de injustiça aprimorou-se. Que democracia é esta em que vivemos? A que leis obedecer? A catarse aconteceu. O sentimento de raiva e de injustiça tornou-se mais nítido. É como se o teatro legitimasse e pusesse em cena aquilo que gostariam de dizer e ou fazer. Um aluno, o Tiago Sousa, tinha perdido o pai no início do ano, e a situação de injustiça perante a morte e perante o sistema de saúde atormentava-o. Por outro lado a importância da família (e a sua defesa). Foram aulas com muitas lágrimas, não diretamente ligadas à “Antígona”, mas aos momentos de cumplicidade (e de tensão criados).

CISION

ID: 30240155

VISÃO

20-05-2010

Tiragem: 122850

País: Portugal

Períod.: Semanal

Âmbito: Interesse Geral

Pág: 118

Cores: Cor

Área: 19,42 x 26,43 cm²

Corte: 1 de 2



SOCIEDADE
ENSINO

Saltar o Cerco

A partir do teatro, alunos de uma escola problemática do Porto derrubam os muros que os emparedam e aprendem uma lição de liberdade

POR JOANA LOUREIRO



Eurídice abraça o punhal que matou o seu filho Hemon, tal como se o embalasse, e a emoção instala-se entre o público que vê a peça *Antígona*, no Teatro Nacional de S. João (TNSJ), no Porto. É uma assistência muito especial. Tiago, o único rapaz da turma de Literatura Portuguesa, do 10.^o ano, da Escola Secundária do Cerco, segura as lágrimas, sentado ao lado de Filipa e Raquel. Se ali está, às amigas o deve. «Fui atrás delas, porque puxam por mim e ralham comigo quando estou desatento. Com outros rapazes perder-me-ia. E preciso de fazer o Secundário, tenho um emprego à minha espera.» Não tem sido um ano fácil para Tiago, marcado pela morte do pai. Estas experiências no teatro, ou a leitura do livro *Morreste-me*, de José Luís Peixoto, emprestado pela professora, ajudaram-no a fazer o luto. «São coisas que mexem muito comigo, mas levam-me a enfrentar a realidade.» Não é a primeira vez que Paula Cruz, a professora, partilha a biblioteca com os alunos, com idades entre 15 e 16 anos. Mas confessa: «Às vezes, penso que os faço infelizes, porque os faço pensar.»

A identificação pessoal com os dramas transpostos para o palco tem sido comum,

na turma, transformando a experiência teatral numa catarse. Desde o início da temporada 2009/2010 do TNSJ, este é o quarto espetáculo a que assistem (ver caixa). O dinheiro para os bilhetes sai dos bolsos de cada um. «É fácil convencê-los a pagar, eles gostam e precisam de sair do Cerco, para criarem hábitos alternativos às idas aos centros comerciais e ao cinema», diz Paula Cruz. Hoje, organizam dra-

Criatividade Aulas especiais

Integrada no projecto *Escolas no Teatro*, a turma do 10.^o ano, da professora Paula Cruz, que lecciona Literatura Portuguesa na Secundária do Cerco, já assistiu às seguintes peças:

Breve Sumário da História de Deus. de Gil Vicente

O Ano do Pensamento Mágico. de Joan Didion

O Deus da Matança. de Yasmina Reza

Todas as incidências estão registadas num blogue, como parte do trabalho final que a turma se comprometeu a fazer, a partir desta experiência

matizações de textos, frequentam apresentações de livros, falam destes como «muito mais do que palavras bonitas, porque podem ligar-se à nossa história e ajudar-nos», defende Filipa.

Continuam a carregar o estigma de pertencerem a um dos bairros mais problemáticos do Porto. A primeira vez que entraram naquela sala de espetáculos, perguntaram: «Eles sabem que nós somos do Cerco?». O carimbo, emocional, é completamente invisível. Estamos perante um grupo de adolescentes, semelhante a qualquer outro, com os ténis e os blusões da moda. Mas quase todos testemunharam histórias de toxicodependência, alcoolismo, prostituição, abandono, violência doméstica. No entanto, os rostos preservam uma doçura e uma alegria impressionantes e as palavras reivindicam para a sua escola uma normalidade ilusória. Paula Cruz revela: «Cada vez tenho mais a certeza de que alguns nos dão o que nunca tiveram.»

FAZER A PONTE

Entrar no Cerco é percorrer um lugar esquecido, onde se misturam, em retalhos, habitações sociais com zonas quase rurais. Ninguém acredita que está no Porto. Poucos minutos distanciam o bairro do ►



SOCIEDADE ENSINO

► centro histórico, mas ultrapassar as vias rápidas que o emparedam é uma aventura. No nosso grupo de alunos, há quem enjoe nos autocarros e mal domine as linhas do metro. Durante um dia inteiro dedicado à *Antígona*, a natural rebeldia juvenil não se revela. Numa visita guiada pelas ruas da Baixa, desconhecidas de muitos, permanecem em bando e não se afastam das professoras, suas aliadas. Curiosamente, vão fazer o roteiro das Donas Emparedadas de S. Nicolau, mulheres que, na Idade Média, se isolaram entre quatro paredes, para expiarem os seus pecados.

Esta é apenas uma das ligações cons-

de insucesso, abandono e absentismo. «Ganham uma grande vontade de continuarem a estudar, de não se deixarem ficar para trás.»

PIPAROTE NO MEDO

O dia será preenchido com uma dose dupla de teatro, o lugar do sonho. À tarde, assistem à leitura encenada da glosa nova de *Antígona*, escrita por António Pedro – uma das personalidades mais inovadoras do teatro português, durante o período da ditadura –, que aproxima a retórica de protesto do original grego à realidade portuguesa. Nas aulas, já tinham aborda-

palco e disponibilizam-se para conversar com o público. A timidez instala-se, apesar de o encenador, Nuno M. Cardoso, insistir: «O teatro não tem uma tela que nos divide.» Cátia, com aspirações a actriz, lança a primeira pergunta para os mais novos: «Já se sentem actores?» As respostas batem nas teclas da exigência, da paixão e do trabalho. Nada que a assuste. «Quando se quer muito uma coisa, não se desiste.» Recorda a primeira vez que foi ao teatro como algo «demasiado bom», frase que repete constantemente. «Vi os *Tambores na Noite* [de Brecht] e pensei: 'O que é isto?' Aquela lua vermelha do ce-



EXEMPLO Uma professora entusiasmou os seus alunos, do 10.º ano, com uma peça difícil como *Antígona*



truídas à volta daquela tragédia grega. Aos poucos, sentem crescer as referências culturais e são capazes de relacionar vários temas. Desde o início do ano lectivo, já compararam a figura de *Antígona* com a de Catarina Eufémia, do poema de Sophia de Mello Breyner, piscando o olho ao 25 de Abril de 1974. Logo atrás, veio a poesia de Adília Lopes: «*Antígona*/não aprendeu/a ceder/aos desastres.» Em Filosofia, era inevitável abordar o Complexo de Édipo, pai de *Antígona*, na mitologia grega. Em História, claro, começaram com a Grécia. E fizeram, ainda, a ponte com Inês de Castro. Não há cedências dos professores, a fasquia é alta. «E os alunos não querem defraudar as expectativas», diz Paula Cruz. Este tipo de iniciativas fortalece os laços com a escola, marcada por uma elevada taxa

do a peça e Joana comentava: «A palavra é um trunfo.» Mal sobe o pano, é Juliana quem sussurra: «A música mete medo, parece um velório. Não me vou rir.» Estava enganada. Pouco depois, as personagens dos velhos que vão comentando a acção – a partir dos camarotes, como nos *Marretas* –, ou da equipa técnica, que constantemente interrompe a tragédia, despertam as gargalhadas. Escrito em 1954, o texto relembra a responsabilidade de dar bom uso à liberdade. Filipa reforça a sua actualidade: «*Antígona* exprimiu as suas opiniões, enquanto outros se calavam, com medo.» Para Paula Cruz, podem «aprender com *Antígona* a lutar pela justiça e a manterem-se fiéis a si próprios».

Depois das palmas, os actores – uma mistura de profissionais do TNSJ com estudantes do Balletteatro – sentam-se no

nário, todas as luzes... Não imaginava que fosse tão bonito!»

Fora da sala, Filipa aprova a experiência. «Nunca tinha tido oportunidade de falar com actores e foi muito bom sentir essa proximidade. Percebemos que são pessoas normais.» À noite, a turma regressará à sala histórica do Porto, desta vez para assistir à *Antígona* original, de Sófocles. É sexta-feira e os bilhetes esgotaram-se. O cenário, de cortiça, semelhante à superfície rugosa de uma cratera vulcânica, fascina-os. E, cada vez mais, vêem o teatro como uma arte maior. O público abandona a sala. Mas a turma sobe ao palco e coloca-se lado a lado com os actores para uma foto colectiva. Cátia não consegue conter o sorriso. Mais tarde, há-de relembrar a frase que mais a marcou: «Não nasci para odiar, mas para amar.»

Sara Canueta Ferreira Leal nº 19 11º D

"O Tio Vânia" de Anton Tchekhov, trata-se de uma peça que retrata a vida, na Rússia, no final do séc/XIX, tal como ela era, mergulhada nos problemas complexos da existência social.

Apesar de não ser muito recente, a peça retrata factos pelos quais todos nós somos afectados hoje em dia, tais como a reavaliação da nossa vida, o que fizemos, o que fazemos e o que faremos!... e ainda menciona temas actualmente muito discutidos tais como desflorestação e desertificação, mostrando já a verdadeira problemática.

Na minha opinião as personagens foram muito bem interpretadas, apesar da peça não ser contemporânea, a linguagem era acessível e com a ajuda da grande expressividade, experiência e talento dos actores, foi nos fácil a sua compreensão e assim também ficamos muito mais envolvidos pela peça.

Uma das partes que mais gostei da peça foi o final, pois acabou como começou, ou seja, tudo voltou à normalidade após o conflito, é um retrato real das nossas vidas.

→ Após vários meses de trabalho árduo, certamente foram recompensados pelo grande sucesso da peça.

Qual a sensação, quando vêem o vosso trabalho tão valorizado?

→ Ao longo destes meses de trabalho, certamente que tiveram de abdicar de algumas coisas!

"O Tio Vânia"

A apreciação que tive da peça de teatro "Tio Vânia", foi muito diferente de que estava a espera.

Estava à espera de uma peça muito massada, pesada, mas não foi assim, pelo contrário, foi muito interessante, fiquei muito satisfeito com o que assisti.

Uma das coisas que me chamou mais a atenção foi a seguinte fala: "Entre homem e mulher, antes de serem amigos, primeiros foram conhecidos, amantes e no depois amigo".

Para concluir gostava de saber, como vocês se concentram antes de cada espetáculo, para encarnar no papel das vossas personagens?

Helder Teixeira, nº8 11-D

Comentário:

A peça “Tio Vânia” da autoria de Anton Tchékhov, convida o público a envolver-se, transportando-se para a ficção, vivendo-a como a sua realidade.

Na minha opinião, o cenário adquire um papel fulcral no decorrer da peça, pois sofre modificações contínuas, que suportam as acções das personagens e dão ritmo à peça. Tendo ainda a particularidade de o palco se situar no meio, havendo assim público atrás e a frente, permitindo a visualização de todas as movimentações.

A peça tem um carácter bastante actual, abordando aspectos do quotidiano, quase sem importância, que nela a adquire. Um dos assuntos mais abordados, e que nos faz pensar, é a reflexão sobre as relações humanas e os efeitos que o tempo tem sobre elas. Na peça o tempo começa por justificar tudo, mas no fim não justifica nada; tudo se altera no seu decorrer, para no fim nada mudar. Tio Vânia é o exemplo mais evidente desta afirmação. É uma personagem que procura o sentido a dar à sua existência, lamentando a “triste” vida que viveu até então, frustrado e ansiando a mudança que não consegue atingir.

Toda a acção parece desenrolar-se num espaço comum, caracterizado como de grande dimensão, porém não é suficiente para as personagens resolverem os seus conflitos familiares.

Pergunta:

Será que os mastros de madeira que foram colocados no final da peça no centro do cenário queriam evidenciar as divisões da casa? Ou cada pessoa pode atribuir-lhes o significado que entender?

Mariana Rodrigues Sequeira
nº 16 / 10º C

O tio Vânia é, para mim, uma peça intemporal/e facilmente se percebe porquê/ela retrata os conflitos de uma família/ com os seus dramas/ duvidas e reflexões sobre o sentido da existência/e o tempo perdido/ Tchekov escreveu a peça no final do século XIX/ no entanto/ com umas alterações no guarda roupa/ e apenas uma ou duas alterações em pormenores que não afectam o cerne da história./ a peça podia muito bem ter sido escrita no final do século XX./ A civilização evoluiu/ a técnica mudou a nossa vida/ mas o ser humano, não mudou muito./ o que contribui para que não se torne enfadonha a sua visualização./ bem pelo contrário./ Apesar de ter um ritmo algo lento/ foi muito agradável/ o que me surpreendeu, na realidade/ pois esperava uma temática muito mais complexa e característica da época a que pertence/ no entanto tal não sucedeu o que a converte num clássico.

Tio Vânia incorpora o modelo/ daqueles que não apostam na vida/ que têm medo de vivê-la e que só decidem fazer alguma coisa/ quando alguém os tira da rotina destrutiva/ e entediante que criaram para si. Mas muitas vezes falta o tempo/ a velhice vai chegando, e há constatação da inutilidade da vida./ da impossibilidade de se recuperar/ o tempo que deixamos de aproveitar.

Já no século XVI Cervantes, através de D. Quixote, exprimia a ideia de que *a pergunta nos olhos dos que envelhecem não é porque vão morrer, mas a perplexidade de nunca terem vivido.*

Francisco Meireles
Nº7 11ºC

Maria Vassílievna Voinítskaia /Isabel Alves Costa.

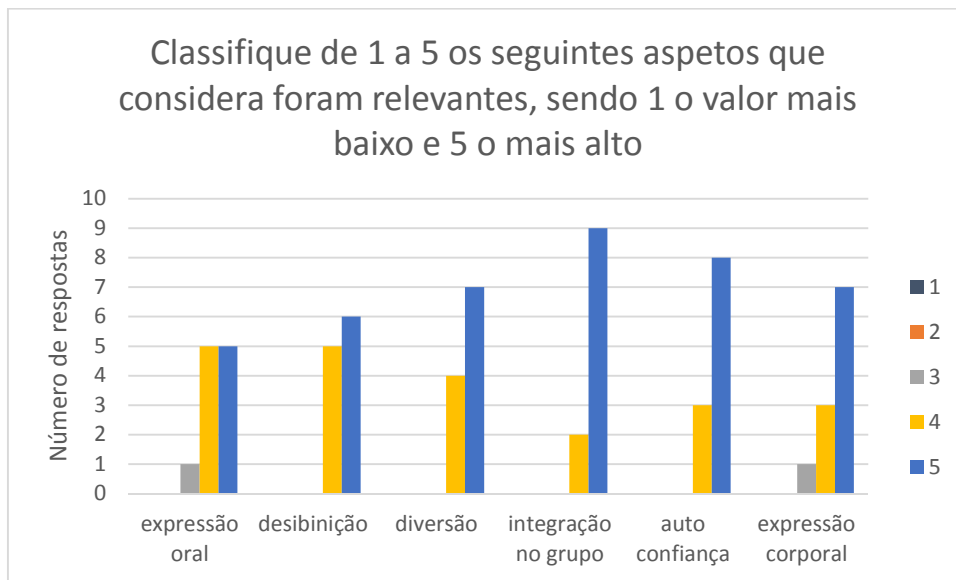
- Porque é que a peça *O Tio Vânia*, a fez regressar ao palco, após uma ausência de 25 anos?

- Este regresso não lhe fez sentir, tal como Vânia, que deixou fugir 25 anos de teatro que não pode recuperar?

Anexo 8 – Inquérito Encarregados de Educação Oficinas Verão no Teatro 2017

Idade	Sexo	É a primeira vez que o seu educando/a frequenta uma oficina de teatro?	Se respondeu não à pergunta anterior, indique as oficinas que já frequentou e local.	Que vantagens vê na participação do seu filho/a nesta atividade?	Tinha alguma expectativa particular?	Se respondeu sim quer explicar e dizer se foi ou não correspondida?	Esta pergunta ainda é para o seu filho/a. Peça-lhe uma palavra sobre a semana que passou no teatro.	Este ano o seu filho/a viu algum espetáculo?	Se respondeu sim, por favor indique qual/quais .	Deixe-nos um comentário sobre esta oficina, incluindo alguma coisa que não tenha gostado
12	Feminino	Não	Oficinas da páscoa, oficinas de verão	Estar perto do local de trabalho e porque ela adora	Não		Divertido	sim	Pasta e Basta	Gostei de tudo
7	Feminino	Sim		Contatco com o teatro.	Sim	Gosto pela representação.	Experiência.	não		
13	Masculino	Não	Páscoa 2013, Verão 2013, Verão 2014	aproximação ao mundo do teatro, desenvolvimento pessoal e cultural	Sim	evidentes melhorias na superação da sua timidez	FANTÁSTICA	sim	"Como um carrossel" de Teatro de Marionetas do Porto Varekai" de Cirque du Soleil	alargamento da faixa etária até pelo menos aos 15 anos
10	Masculino	Sim		Desenvolvimento de competências relacionais e de convivência,explorar vocações e criatividade	Não		Fantástico	sim	Teatro na Escola do Agrupamento que integra "olha o passarinho"	Do feedback do meu filho, foi excelente. Do resultado final apresentado, penso que foi bastante elucidativo do trabalho realizado durante toda a semana.
11 anos	Masculino	Não	Desde os 6 anos frequentou várias. No Natal, Páscoa e Verão em vários anos.	Melhorar a comunicação em público. Aumentar a facilidade em comunicar com os outros.	Sim	Foi	Aventura	não		Adoramos como sempre! Gostávamos que houvesse mais oficinas, mais vezes por ano.

Idade	Sexo	É a primeira vez que o seu educando/a frequenta uma oficina de teatro?	Se respondeu não à pergunta anterior, indique as oficinas que já frequentou e local.	Que vantagens vê na participação do seu filho/a nesta atividade?	Tinha alguma expectativa particular?	Se respondeu sim quer explicar e dizer se foi ou não correspondida?	Esta pergunta ainda é para o seu filho/a. Peça-lhe uma palavra sobre a semana que passou no teatro.	Este ano o seu filho/a viu algum espetáculo?	Se respondeu sim, por favor indique qual/quais .	Deixe-nos um comentário sobre esta oficina, incluindo alguma coisa que não tenha gostado
6 anos	Masculino	Não	Escola Movimentos e Variações	Maior desenvoltura perante um público, saber comunicar, trabalho em equipa.	Sim	Foi correspondida em parte. Penso que poderiam ter mais falas, ser mais interventivos no teatro em si. De qualquer modo, gostei de ver o meu filho num teatro deste calibre a representar o seu papel e a participar numa peça original, com humor e bem conseguida.	Interessante	sim	Menina de Pedra, Príncipezinho, teatro com fantoches.	Uma mais valia para o crescimento pessoal do António Maria, uma experiência a repetir.
11 anos	Masculino	Sim		Melhorar as suas competências de comunicação, perceber o que se passa «antes do palco» e conhecer pessoas novas.	Não		Interessante	sim	Os Veraneantes, A perna esquerda de Tchaikovski, Macbeth, Mama Mia	Achei muito interessante e pedagógica. Promoveu a cultura, a criatividade, a interação e a cidadania, de uma maneira acolhedora e integrante.
9 anos	Feminino	Sim		Desenvolver atividades que gosta, como escrita, artes plásticas e música, e explorar outras: representação	Sim	alargar os horizontes de uma aprendizagem muito formatada durante o ano letivo. Foi correspondida, ela adorou!	super-divertido	sim	o lobo sou eu - teatro da vilarinha	Gostei muito da oficina e sei que ela para o ano quer participar novamente na oficina dos mais velhos
11	Feminino	Sim		Competências, oralidade, amizade, cultura	Não		espetáculo	sim	Teatros em inglês e francês na escola	
6	Feminino	Sim		Aumentar a confiança para falar em público.	Sim	Sim	Alegria	sim	Menina de Pedra (casa da Música)	A Leonor adoro, aguarda pela próxima.



CISION

ID: 70490423

Jornal de
Notícias

19-07-2017

Tiragem: 64316

País: Portugal

Períod.: Diária

Âmbito: Informação Geral

Pág: 32

Cores: Cor

Área: 13,81 x 30,00 cm²

Corte: 1 de 3



Oficinas para crianças
/ atividades culturais



Oficinas Teatro São João oferece formação escrita, plástica, percussão e interpretação para os mais novos. Mas há outras sugestões

Catarina Ferreira
catarinaferreira@jn.pt

● Fim do calendário escolar, os pais veem-se muitas vezes a braços com uma situação em que não sabem que ocupação dar aos filhos, enquanto a agenda familiar anda descompassada. Para responder a essa procura existem inúmeras colónias balneares e férias desportivas para as crianças, promovidas por empresas privadas e também pelas autarquias. Mas, nem todas as crianças têm as mesmas apetências e os mesmos gostos.

As atividades para crianças em instituições culturais começam também a ser muito procuradas. Este é o caso do Teatro Nacional São João (TNSJ), no Porto, que há seis anos consecutivos realiza oficinas de verão

para crianças. Todos os anos, a lotação é esgotada.

"Começamos a sentir a necessidade de abrir o teatro à infância, e achámos que eles não se devem limitar a ver, mas a fazer", conta Luísa Corte-Real, coordenadora dos projetos educativos do TNSJ. A oficina é realizada em parceria com a companhia Mundo Razoável e tem duas formações para idades diferenciadas. Os mais novos têm entre os seis e os nove anos e os mais velhos vão dos 10 aos 13. "O propósito não é formar artistas, mas formar jovens espectadores. Eu acredito muito neste tipo de trabalho", confessa a mesma responsável.

Na oficina que está a decorrer esta semana, as crianças têm, além da oficina de escrita, interpretação, percussão e cenografia. Em



"Eu venho desde a primeira edição e sou sempre eu que peço para vir"
Marta Lucas, 12 anos

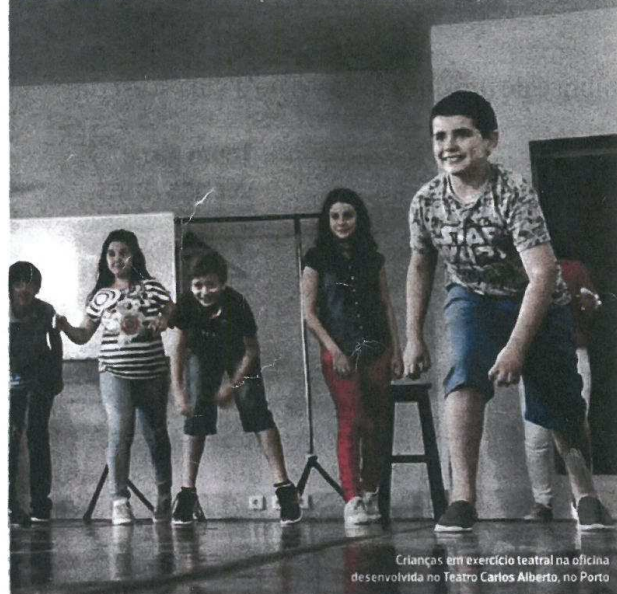


"Eu venho há quatro anos e adoro, porque nós é que criamos tudo o que vamos apresentar"
Manuel Vieira, 13 anos



"Tudo o que nós aprendemos nesta formação é importante porque é diversificado"
Margarida Carvalho, 12 anos

Que fazer aos filhos cultura



Crianças em exercício teatral na oficina desenvolvida no Teatro Carlos Alberto, no Porto

cada edição há sempre um ponto de partida, este ano é o livro "Vou ao teatro ver o Mundo", de Jean-Pierre Sarrazac, com tradução de Alexandra Moreira da Silva, numa edição do TNSI.

Nun trabalho com crianças há uma necessidade de acordar não só o corpo, mas também a vontade, principalmente quando os miúdos são muito tímidos. Com a cabeça enterrada entre os braços, um pequeno formando recusa-se a revelar o seu sonho. Apenas profere, sem nunca levantar a cabeça: "Quero ser o último a falar". E logo os outros, que nesta fase ainda são desconhecidos, o desarmam: "O sonho dele é ser o último" - e todos desatam a rir.

Os demais contam sobre as viagens que querem fazer e as profissões que sonham ter. Maria Freitas, formadora, explica que no teatro todos podem experienciar tudo o que quiserem. Perante esta declaração, logo um chorriho de sonhos cai em catadupa sobre a mesa de trabalho. "Muitas vezes temos grandes surpresas, havia crianças muito muito tímidas, que achámos que iam desistir da formação (nunca aconteceu!) e que

chegam ao último dia e estão abraçadas a nós, principalmente as mais novas que estão numa fase em que adoram tudo", relata Maria Freitas.

Para aumentar a disponibilidade, fazem uma série de jogos teatrais de aquecimento, que ajudam também a interagir com os colegas. Às vezes a memória falha. "Como é que ele se chama? Manuel... Eduardo... Vasco?". Mas entre todos logo se dissolve o enigma de ligar a cara a um nome, a maioria não se conhece e já no final da semana têm de mostrar o seu exercício como equipa. Alguns são repentinos. "A evolução dos miúdos que fazem a formação há vários anos é enorme", conta Maria Freitas. E também ela acaba por se surpreender nesta formação. "Este é o único trabalho que tenho com crianças, as propostas que tenho com o Mundo Razoável [companhia que dirige] são completamente diferentes, mesmo as coisas que escrevo são coisas muito cruas", constata a encenadora.

A formação tem apresentação na sexta-feira, talvez aqui o sonho de ser o último a falar se possa concretizar. ●

cinco oficinas a ter debaixo de olho:

Quinta da Caverneira, na Maia, oferece férias em cima do palco

● "Férias no palco" é um ateliê lúdico e artístico dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos, que acontece desde 2013 na Quinta da Caverneira, na Maia, debaixo da alçada do Teatro Art'Imagem. Nestes cursos de verão, são realizados com os formandos trabalhos de movimento e jogos de interpretação, em volta das palavras, concluindo com uma apresentação pública de um exercício teatral que decorrerá na sexta-feira, às 19 horas. A expressão corporal, a expressão facial e a expressão verbal são ativadas e as capacidades psicomotoras da criança são trabalhadas nestas formações, dando-lhes noção de espaço, tempo e relação. O trabalho é sempre feito em grupo, o que permite às crianças desenvolverem também competências sociais ao interagirem com o grupo no desenvolvimento do exercício teatral final. Daniela Pego é a formadora deste ateliê que decorre durante as tardes na Maia.

Quer aprender ópera chinesa? É no Museu do Oriente, em Lisboa

● Aproveitando os períodos de interrupção das atividades letivas, o Museu do Oriente, em Lisboa, oferece até 18 de agosto uma série de formações para crianças dos 8 aos 10 anos. Numa perspectiva de educação não formal, tomam como ponto de partida as coleções do



Museu. Até dia 18 de agosto têm oficinas dedicadas à ópera chinesa. Uma das formações é "Shou, Dan, Sheng ou Jing? Qual deles serás tu?". Na Ópera de Pequim, os figurinos, as pinturas faciais e a caracterização dos atores são importantes elementos para o reconhecimento das personagens que se dividem em 4 tipos: Sheng (papel masculino), Dan (papel feminino), Jing (papel masculino com a cara pintada) e Chou (papel de palhaço masculino). Mas, nem só de figurinos e caracterização vive uma ópera. Há também uma segunda oficina intitulada "Silêncio, o espetáculo vai começar". É inspirada nos enredos e figurinos da ópera chinesa e as crianças aprendem a preparar várias coisas, do cenário ao guião e do traje à encenação. Ainda há inscrições abertas para as segundas oficinas que começam na próxima semana.

Escola de Belas Artes incentiva a espontaneidade das crianças

● A Escola de Belas Artes Pedro Serrenho, em Campo de Ourique, promove até setembro uma série de ateliês de arte para crianças en-



tre os cinco e os 12 anos. Os cursos que decorrem todas as semanas, de segunda a sexta, com a duração de cinco dias, decorrem de manhã e de tarde. As vertentes que irão abordar serão a descoberta do desenho, pintura, colagem, iniciação à gravura, ilustração e escultura. Aqui são também convidados a tomarem conhecimento da vida e da obra de alguns artistas da Arte Clássica, Moderna e Contemporânea. E exploram-se conceitos e temas ligados às Artes Plásticas. É também incentivada a espontaneidade de cada criança.

Museu Gulbenkian acolhe crianças dos oito aos 11 e dos 12 aos 15 anos

● Até dia 11 de agosto, o Museu Calouste Gulbenkian, em Lisboa, recebe cursos de verão para crianças, existindo duas faixas etárias: uma entre os oito e os 11 anos e outra entre os 12 e os 15 anos. O nosso corpo em movimento é uma forma de nos relacionarmos com o mundo: com as coisas, com os outros, com as obras de arte, com os lugares, com as ideias. Nesta oficina, e no contacto com as obras de arte, surgem novos pequenos mundos, como uma prala na palma da mão, uma floresta na cabeça, um deserto nas costas, ou até, quem sabe, um Amadeo na bochecha! Cruzando áreas como o movimento, a performance, o desenho e a voz/som exploram o corpo, prolongando o seu movimento nas linhas do desenho e na expressão das cores.

Criar fotografias do palmo e do mole no Instituto Português de Fotografia

● O Instituto Português de Fotografia, no Porto, acolhe oficinas de fotografia para crianças. Um programa lúdico-pedagógico, destinado à faixa etária entre os 6 os 10 anos, que lhes dará a oportunidade de realizar fotos em diversos espaços, como um laboratório de fotografia analógica, um estúdio fotográfico e um laboratório digital. As crianças são convidadas a explorar os diferentes espaços que valorizam a curiosidade e a criatividade, a experimentação e a vivência em grupo.



Anexo 10 – Inquérito alunos da Esc. Sec. do Cerco, Projeto 10x10

Aluno	Género	Ano escolar que frequentas agora	Disciplina e Professor/a do projeto	O que te ficou do projeto 10 X 10?	O que teve de diferente em relação às outras aulas?	O que não gostaste no projeto?
1	Masculino	11º	Físico Química / André Guterres	A união	Mais práticas	Muito repetitivo
2	Feminino	11º	Física e química - Professor André Guterres e Português- Professora Maria José Ramos	A união da turma e o respeito pelos colegas e a diversificação das aulas.	A dinâmica entre professor e aluno e a maneira de como a informação era transmitida .	A repetição de exercícios
3	Feminino	12º	Matemática / Sandra Santos	Trabalho de equipa	Interesse	Nada
4	Masculino	11º	Português, Maria José Ramos	Uma ligeira melhoria na articulação linguística	Uma maior liberdade e criatividade nos projetos	O facto de ter consumido tempo de aula que podia ter sido utilizado de melhor forma
5	Feminino	11º	Física e Química André Guterres/ Português Maria José Ramos	A sua diferença	Foram mais "mexidas" e interessantes	Acho que não houve nada que não gostasse
6	Feminino	12º	Paula Cruz	A apresentação em Lisboa; a união da turma; o espírito de cooperação.	Menos formalidade, mais descontração, menos pressão; os alunos participavam com mais vontade nos exercícios propostos.	Muitas das aulas, exposição dos sentimentos,
7	Feminino	12º	Português - Paula Cruz	foi um experiência bastante diferente e a relação com outras turmas	a abordagem da aula foi bastante diferente e melhorou a relação da turma	não estava confortável nas partes em que tínhamos que subir ao palco e representar para outra pessoas
8	Masculino	12º	Português/ professora Paula	Boas memórias	Não estávamos alinhados como cordeiros e/ou como nos treinam para trabalharmos em série e linha numa fábrica, no futuro.	Gostei da experiência. Não houve algo que não gostasse
9	Feminino	11º	Português/Maria José Ramos	A experiência de aprender de maneira diferente e como me desinibir mais em frente aos meus amigos.	A disposição das mesas e das cadeiras, a presença de um artista na sala, a maneira como aprendíamos...tudo, tudo era diferente. Mas também é isso que faz o projeto.	Achei que havia aulas que não se adequavam ao projeto. Por exemplo, as aulas de F.Q. achei que foram muito bem aproveitadas e por vezes ficávamos a perceber melhor a matéria. No entanto, nas aulas de português era muito confuso, estava sempre toda a gente muito dispersa e ficava muito de difícil de compreender a matéria, para além de que não avançávamos muito na matéria, ou seja, ficamos atrasados.
10	Masculino	12º	Paula Cruz	devemos simplesmente aproveitar!	aulas mais interativas	o facto de durar pouco tempo!
11	Feminino	12º	Português, Paula Cruz	uma maior união com a minha turma	tudo, foi uma experiência muito interessante que não me importava de repetir!	gostei de tudo!
12	Feminino	12º	Português, Paula Cruz	A experiência e a aprendizagem	O método que usamos para ser mais divertido e melhor aprender	Nada

Nota: mantêm-se os erros ortográficos, vocabulário, sintaxe, pontuação e abreviaturas usadas pelos alunos nas suas respostas.

Aluno	Género	Ano escolar que frequentas agora	Disciplina e Professor/a do projeto	O que te ficou do projeto 10 X 10?	O que teve de diferente em relação às outras aulas?	O que não gostaste no projeto?
13	Masculino	12º	Português, Paula Oliveira Cruz	A abordagem particular à disciplina e a maior facilidade de criação de laços interpessoais	O tom descontraído e de certa maneira mais informal	Não tenho a certeza
14	Feminino	12º	Disciplina- Português Professora-Paula Oliveira Cruz	A necessidade de sair da minha zona de conforto	O facto de aprendermos de uma forma divertida	No início, como não conhecia a maioria dos colegas de turma, foi desconfortável fazer algumas atividades.
15	Feminino	12º	Português/ Paula Cruz	As amizades, uma nova experiência, uma aprendizagem, um ano diferente.	Possibilitou-nos exprimir de maneiras diferentes.	Ter de me expor perante os outros.
16	Masculino	12º	Português	um projeto divertido e também educativo	novas atividades	algumas atividades
17	Feminino	12º	Português. Professora Paula Cruz	Todas as oportunidades e o facto de o projeto ter aproximado a turma de uma forma incrível.	A arte e a magia que anteriormente não tinham!	Ao início houve um pequeno desentendimento com a nossa artista pois nós (turma) não concordávamos com algumas coisas, mas depois de conversarmos e esclarecermos tudo ficou tudo bem.
18	Feminino	12º	Português, Paula Cruz	Essencialmente saudade pela envolvimento do projeto	Mais interação entre os alunos	Gostei de tudo
19	Masculino	11º	Português- Maria José Ramos F.QA- André Guterres	Uma experiência única	Muita mais interatividade entre professor-aluno	Gostei de tudo
20	Masculino	11º	Português Maria José Ramos	As aulas serem mais didáticas	As aulas não eram tão chatas	Ocupava-me os intervalos
21	Feminino	11º	FQA André Guterres e Português Maria Ramos	A experiência	Era mais divertido	Algum do tempo perdido de intervalo
22	Feminino	11º	Português e Física e Química	experiência	organização	ensaios depois das aulas
23	Feminino	11º	Maria Ramos, portugues	mais concentração nas aulas	a interação professor aluno	ensaios depois das aulas
24	Feminino	10º	História A-Paula Santos; Educação física- Dárida	Ficou o conceito de união entre turma, o protejo serviu para no unir.	concentração e descontração	a falta de interesse por parte de alguns colegas
25	Feminino	10	Historia e Ed.física - Paula Santos e Dárida	ficou a confiança mais em mim e a uniao da turma	estas aulas eram mais divertidas	a falta de interesse de alguns colegas
26	Feminino	10	Historia - Paula Santos Educacao fisica - Darida	Foi fixe e ajudou-me muito	Era mais divertido	Nas aulas de educacao fisica serem diferente

Aluno	O que pensaste de ter um artista na sala de aula?	As atividades que desenvolveste nas aulas, ajudaram-te a compreender as matérias?	Se respondeste sim à pergunta anterior, consegues explicar de que forma?	Em relação à turma, conhecias os colegas no início do ano?	Achas que houve alguma diferença na relação com os colegas por causa do projeto?	E com o professor?
1	Foi diferente	Sim	Concentração	Sim	Talvez	Sim
2	Divertido	Sim	Fizeram me interagir com a matéria permitindo me entender muito melhor um exercício	A maior parte deles	Sim	Sim
3	Nada	Sim	A matemática era dinamicamente mais divertida de aprender	Não	Sim	Sim
4	Foi algo diferente do habitual, mas que também não causou grande impacto.	Não		Não	O projeto permitiu acelerar o relacionamento entre os colegas	
5	Foi divertido apesar de no início estar um bocado ressentida com a nova ideia	Sim	Ajudaram-me a decorar e a perceber melhor o que estava a fazer através dos exercícios onde nos mexíamos	Alguns	Sim	Sim
6	Foi bom poder presenciar o outro lado de um artista, conhecer a realidade deles, partilhar experiências, aprender	Sim	Associámos a matéria a momentos específicos, tornando mais fácil a sua memorização; estamos mais descontraindo; a exemplificação da matéria com jogos e outras atividades torna mais fácil a sua compreensão.	Alguns deles.	Sim. Podemos conhecer muito mais, abrir-nos, rir, partilhar experiências que de outra forma talvez nunca viéssemos a saber.	Sim. Poder conhecer uma outra faceta, mais descontraída do professor, podemo-nos abrir mais com ele (no caso de muitos, não no meu em especial), sem estar sobre pressão de uma sala de aula, conhecer o seu lado divertido
7	Foi bastante interessante e uma forma de perceber melhor "esse mundo"	Sim	Percebia os poemas de uma forma diferente	Não	Sim, fez com que nos conhecêssemos melhor	Sim, pois estávamos nas aulas de uma forma diferente da tradicional
8	Achei boa ideia, eles puderam nos demonstrar um pouco do trabalho deles	Não		Sim	Sim, maior aproximação e colaboração	Igual à resposta anterior
9	Foi engraçado. Ao princípio foi estranho ter ali alguém a quem não estávamos habituados, a observar-nos, a estudar-nos....Mas depois de a ficarmos a conhecer e de interagirmos todos durante as aulas tornou-se engraçado e uma presença indispensável nas nossas aulas que depois do final do projeto sentimos a falta.	Sim	Ajudaram-me porque me deram outra maneira de ver as coisas, outra maneira de aprender.	Não	Sim, depois do projeto toda a gente da turma se dava bem, e graças ao projeto ficamos todos a conhecer-nos muito melhor, pois obrigava-nos a desinibirmo-nos e a dar-nos a conhecer aos outros.	Também.Ajudou-nos a estarmos mais à vontade à frente dos professores, que para nós são figuras de autoridade, e expressar-mo-nos melhor perante eles.

Aluno	O que pensaste de ter um artista na sala de aula?	As atividades que desenvolveste nas aulas, ajudaram-te a compreender as matérias?	Se respondeste sim à pergunta anterior, consegues explicar de que forma?	Em relação à turma, conhecias os colegas no início do ano?	Achas que houve alguma diferença na relação com os colegas por causa do projeto?	E com o professor?
10	Bom	Sim	A ser mais desenvolvido e objetivo	Nao	Sim	Sim
11	Excelente, as aulas ficaram mt mais interessantes	Sim		Sim	Sim, ficamos mais unidos	Igual
12	Uma nova experiência	Sim		Não conhecia todos	Sim, a união	Sim, cumplicidade
13	Foi proveitoso poder ter na sala de aula alguém que está habituado a um registo de trabalho diferente do de um professor	Apesar de ter gostado da abordagem descontraída, penso que uma abordagem um pouco mais prática e ortodoxa teria sido mais proveitosa e facilitado melhor a compreensão e apreensão das matérias por parte dos alunos.		Alguns	Sim	Sim
14	Eu gostei de ter um artista na sala de aula porque pude aprender um pouco da sua arte(que no caso da "nossa" artista era a dança).	Sim		Alguns	Sim, porque, através das atividades que fizemos ficamos a conhecer-nos melhor uns aos outros e aprendemos a ser mais compreensivos.	Eu acho que o projeto possibilitou que houvesse uma maior aproximação entre a professora e os alunos.
15	Como seriam as aulas? O que iam fazer? Que seria interessante e diferente.	Sim	Tornando a aula mais dinâmica fez com que de certo modo nos relacionássemos com a matéria.	Alguns	Sem duvida! O projeto contribui para que o gelo entre as turmas fosse quebrado fazendo aproximar-nos uns dos outros.	Penso que também criamos laços, porque era parte integrante do projeto.
16	Que podemos aprender novas coisas	Não		Alguns	Sim	Sim
17	Foi bom.	Sim	Porque não foi do método a que estávamos habituados, a monotonia desapareceu e o interesse por aprender foi maior.	Alguns.	Sim, completamente.	Já tínhamos uma boa relação com a professora Paula, mas ela sempre foi muito acessível e sempre nos entendeu e apoiou ao máximo. É uma pessoa incrível.
18	Senti-me mais inspirada para a concretização do projeto	Sim	Aprendíamos de forma divertida	Não	Sim	Sim
19	Uma experiência diferente e foi bastante engraçado	Sim	Ajudou-me a compreender, visto que usamos o espaço sala de aula para explicarmos a matéria ou seja tornou-se mais fácil	Nao	Sim	Também

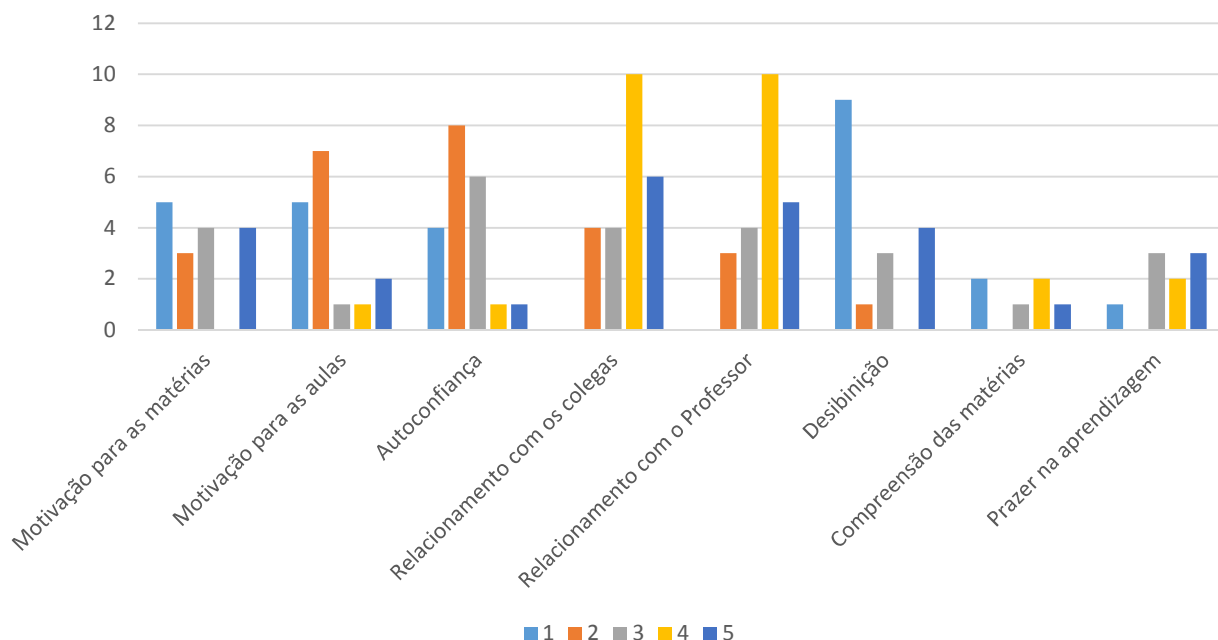
Aluno	O que pensaste de ter um artista na sala de aula?	As atividades que desenvolveste nas aulas, ajudaram-te a compreender as matérias?	Se respondeste sim à pergunta anterior, consegues explicar de que forma?	Em relação à turma, conheciás os colegas no início do ano?	Achas que houve alguma diferença na relação com os colegas por causa do projeto?	E com o professor?
20	Foi enriquecedor a nível de experiência para ajudar a turma	Não		Alguns	Sim	Não
21	Era muito bom interagir com alguém com experiência	Sim		Não só 3	Sim	Sim
22	Foi uma experiência nova	Sim	A matéria foi dada de uma maneira diferente e mais dinamica	Alguns	Sim	Sim
23	Interessante	Não		Não	Sim	Sim
24	Achei que seria interessante	Sim	Tornaram a explicação da matéria num jogo tornando-a divertida e interessante	Não	Sim	Sim
25	Ao inicio foi estranho, mas depois ja nos tinhamos habituado a presença da rosário, e acho que nos ajudou muito	Sim	Então as aulas eram mais dinamicas e sem darmos conta a materia ja tava toda na nossa cabecinha	Não	Sim ficamos muito mais unidos	Sim também ficamos mais próximos
26	Iria ser diferente e foi	Sim	Os 30 segundos faziam a turma toda se acalmar e fazia com que nao falassemos muito o que ajudou a ser uma aula melhor	Alguns	Sim, ficamos muito mais unidos mas desde que acabou o projeto ja nao somos assim tanto	Tambem, ficaram muito mais ligadas a nos

Aluno	Qual a disposição da sala que mais te agrada?	Justifica a tua escolha	Qual a disposição da sala durante o projeto e agora?	Como foi a passagem de uma aula do projeto 10 X 10 para as restantes disciplinas?	Escolhe uma palavra que defina a tua experiência no projeto	Escreve, por favor, algumas palavras sobre as razões da importância, ou não, do projeto na tua turma e em ti
1	Em forma de u	Conseguimos falar uns com os outros de outra forma	No projeto tínhamos aulas em u também linha. Agora em linha	Boa	Unico	Para mim o projeto foi importante pois no meu ponto de vista consegui estar mais concentrado no que estava a fazer e tinha mais calma
2	Em forma de u	Devido a pudermos observar todos os que nos rodeiam	Durante o projeto era em U agora esta em colunas	Fácil antes da aula acabar arrumávamos a sala e se não fosse necessário utilizávamos a mesma planta para a próxima aula	Confiança	Foi importante e permitiu ter confiança uns nos outros uma diversificação na matéria e na aprendizagem
3	Em forma de u	Tínhamos uma visão melhor de tudo e melhor aproveitamento na oralidade	U / 3 filas normais	Da diversão para a secaa	Mudança	Ajudou-me a integrar melhor pois como tinha reprovado, achava que estava no meio de miúdos e não tinha muita vontade de ir
4	Carteiras alinhadas em filas	Oferece um clima mais controlável e menos barulhento	No projeto era em forma de u, agora é alinhadas em filas.	Não houve qualquer passagem.	Reflexão	A maior contribuição do projeto para a turma foi nas relações interpessoais, de resto, o projeto foi de pouca relevância para a vida escolar
5	Em forma de u	As mesas em forma de U são uma forma de todos "aprendermos ao mesmo tempo", quando as carteiras estão em filas muitas vezes ficam muito distantes do professor e desta forma o professor tem mais espaço para se contactar com os alunos	Antes era em U em algumas aulas, agora as mesas estão alinhadas em filas	Foi boa, ajudou na minha concentração	Diferença	Na minha opinião o projeto foi muito bom, acho que melhorou vários aspetos, como a minha concentração e relação com os professores
6	Em forma de u	Estamos mais próximos de todos os colegas. Torna todos os alunos igualmente próximos do professor. Dá um ambiente mais acolhedor.	Durante projeto - U. Agora: em filas paralelas.	Normal, uma vez que outros professores adotaram o modelo de sala em u.	Positiva	Foi importante pois aproximou-me da turma (dos elementos que ainda não conhecia).
7	Carteiras alinhadas em filas	Apesar de ser a forma mais comum, acho que é a forma mais certada pois assim não temos tanta facilidade de conversa ou visão para todos de forma direta	Durante o projeto estava em forma de U, agora as carteiras estão alinhadas em fila	Sentia que as aulas seguintes se tornavam de certa forma mais secantes e cansativas	Enriquecedora	Como já disse fez-nos mais próximos, ficamos a conhecer mais detalhes sobre cada um. Fez-me também ter mais à vontade me relação ao facto de subir a um palco e falar para algumas pessoas.
8	Em forma de u	É diferente, muda aquilo que estamos habituados desde sempre	Voltamos ao mesmo, carteiras alinhadas em filas	Foi, voltar à rotina.	Crescer	Foi importante para mim e também para a minha turma, deu para ver como uns são e outros não bem como criar laços com pessoas diferentes.
9	Carteiras alinhadas em filas	Quando estão em forma de u quem está de lado tem que estar sempre a olhar de lado	Dependia. Às vezes em forma de u, às vezes com as mesas todas a um canto e só com as cadeiras no meio...dependia. Agora é sempre cadeiras alinhadas em filas.	Não houve passagem. As outras aulas continuaram iguais.	Diferente	O projeto foi importante para a minha turma no sentido em que nos uniu e obrigou-nos a conhecer-nos melhor, considerando que éramos quase todos de turmas diferentes.

Aluno	Qual a disposição da sala que mais te agrada?	Justifica a tua escolha	Qual a disposição da sala durante o projeto e agora?	Como foi a passagem de uma aula do projeto 10 X 10 para as restantes disciplinas?	Escolhe uma palavra que defina a tua experiência no projeto	Escreve, por favor, algumas palavras sobre as razões da importância, ou não, do projeto na tua turma e em ti
10	Em forma de u	U = União, mais contacto com os colegas	Agradáveis	Estranho, ambientes diferentes	Ótima	O projeto uniu-nos como turma durante algum tempo, com o passar do tempo a turma simplesmente seguiu caminhos diferentes, daí dizer que o projetor deveria ser mais duradouro
11	Em forma de u	Temos uma maior visibilidade entre todos	Durante o projeto em u, agora carteiras alinhadas em filas	O projeto 10x10 motivava-nos muito mais	Único	Unimo-nos muitos mais e foi uma experiência única
12	Em forma de u	Em filas estamos mais distantes uns dos outros, quando estamos em u parece que estamos todos na mesma fila e dá para ver toda a gente	Durante o projecto em u e agora em filas	Normal	Diferente	Com o projeto ficamos mais unidos e foi uma experiência diferente que mostra que o método de ensino não precisa ser sempre sentados numa sala a escrever e ouvir o professor. O projecto tornou-me também uma pessoa mais motivada.
13	Carteiras alinhadas em filas	É mais fácil passar pelas mesas	Em forma de «U» durante o projeto, carteiras alinhadas em filas agora	Dependia das disciplinas, mas geralmente não havia qualquer dificuldade de conciliação de ambos os contextos.	Chiquinho	Foi um bom pretexto e maneira de se conseguir fazer, dum grupo de desconhecidos, uma turma
14	Em forma de u	A disposição da sala em forma de u permite que haja uma maior visibilidade de toda a gente da turma.	Durante o projeto, a disposição da sala era em forma de u e agora são carteiras alinhadas em filas.	O projeto 10x10 introduziu novas formas de aprendizagem nas restantes disciplinas para além da tradicional (os alunos sentam-se e ouvem o professor a explicar a matéria).	Inesquecível	Em relação á turma, o projeto serviu para nos unir porque como tínhamos vindo de turmas diferentes não nos conhecíamos e eram apenas vários grupos separados. Em termos pessoais, o projeto permitiu-me sair da minha zona de conforto e experienciar novas formas de aprendizagem.
15	Carteiras alinhadas em filas	Porque não temos a turma toda a olhar para nós, não me deixando tão desconfortável.	Em U.	Foi vivê-las de forma diferente, em que o modo de aprendizagem se tornou mais atrativo.	Experienciar	A participação no projeto fez-me sair da minha zona de conforto. Fez-me partilhar experiências minhas mas do mesmo modo conhecer a dos outros... Foi aprender aprendendo!!!
16	Em forma de u	Por ser diferente do que estamos habituados.	Durante o projeto em forma de u, agora alinhadas em fila	Diferente	Boa	Foi importante pois acabou por favorecer a minha relação com os colegas e professores
17	Em forma de u	Sinto que ficámos mais próximos.	Atualmente voltou ao mesmo que estava antes do projeto. Durante o projeto estava em forma de U.	Foi voltar à monotonia.	Inesquecível.	Foi importante porque marcou a minha adolescência e o ano escolar. Foi muito bom poder entrar num novo projeto que nos fizesse pensar e questionar, de forma a que pudéssemos fazer coisas diferentes e sair da nossa zona de conforto que, mais tarde, se tornou em algo muito agradável e positivo. Obrigada.
18	Em forma de u	Proporciona maior interação	Durante o projeto encontrava-se em forma de u e agora está com carteiras alinhadas em filas	Era com menos motivação	Inesquecível	O projeto permitiu-me aprender de formas diferentes e uma melhor interação com as pessoas

Aluno	Qual a disposição da sala que mais te agrada?	Justifica a tua escolha	Qual a disposição da sala durante o projeto e agora?	Como foi a passagem de uma aula do projeto 10 X 10 para as restantes disciplinas?	Escolhe uma palavra que defina a tua experiência no projeto	Escreve, por favor, algumas palavras sobre as razões da importância, ou não, do projeto na tua turma e em ti
19	Em forma de u	Porque assim toda a gente consegue visualizar o quadro e abre-se mais espaço no meio para podermos por em prática algumas das atividades do 10x10	Durante o projeto- em forma de Utilização Agora- carteiras alinhadas em filas	Não houve muita passagem	Diferente	Diferente, divertido, desafiador
20	Carteiras alinhadas em filas	Não requer mudanças	Durante o projecto era em U, agora é em fila	Foi enriquecedora	Enriquecedora	Foi importante pois tornou as aulas um pouco melhores
21	Em forma de u	Para além de se ver bem melhor era mais dinâmico	Antes era melhor	A concentração	Diferença	Aprendemos mais facilmente as matérias
22	Em forma de u	Conseguimos olhar para todos os colegas	Durante o projeto em forma de u e agora carteiras alinhadas em filas	Melhorou alguns aspetos como a organização e a concentração	Desafiante	Foi importante porque conseguimos aprender de maneiras diferentes as matérias e ajudou-nos a conhecer e a ter uma boa relação entre a turma
23	Carteiras alinhadas em filas	Mais atenção	Carteiras alinhadas em filas	Normal	União	União da turma
24	Em forma de u	Assim a sala fica mais ampla e fica mais espaço parecendo mais airosa	Carteiras alinhadas em fila	Era complicada porque íamos para as outras aulas a falar do projeto	Produtiva	O projeto foi interessante porque serviu para aumentar a união entre a turma e a confiança entre turma
25	Em forma de u	Porque via melhor po quadro	Antes era em U mas não deu resultado então voltamos a ter em fila até hoje	Foi boa	União	Então preparem-se porque o texto vai ser grande, o projeto foi muito importante para mim porque graças a ele a nossa turma uniu-se, apesar de agora já não sermos tão unidos mas continuando também nos deu mais confiança.. e graças ao projeto fui ao Algarve de graça (bem bom)#atininhaadoravos
26	Carteiras alinhadas em filas	Em forma de U nos falávamos mais	Já tivemos em U mas como havia muitas distrações, colocamos em filas e agora também está assim	Foi diferente, as outras aulas custavam mais	Felicidade	Foi importante porque nos uniu e a mim fez-me ter mais vontade de ir para as aulas

Classifica de 1 a 5 os seguintes aspetos que consideras ou não ter adquirido, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o mais alto





10x10: Aulas Públicas

produção
**Fundação Calouste Gulbenkian -
Programa Gulbenkian Educação
para a Cultura e Ciência**
em parceria com
A Oficina, TNSJ

escolas participantes
**Escola Básica e Secundária
do Cerco (Porto)**
**Escola Secundária de Caidas
das Taipas (Guimarães)**
Escola Secundária D. Dinis (Lisboa)

coordenação do projeto (TNSJ)
Lúcia Corte-Real
assistência
Rosalina Babo

Teatro Carlos Alberto
31 janeiro 2016
sáb: 10:30-13:00/15:00-17:30

Iniciativa promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian a que, na sua 3.ª edição, se associaram o TNSJ e A Oficina (Guimarães), o projeto 10x10 chega à sua derradeira etapa: a apresentação dos resultados alcançados sob a forma de Aulas Públicas, que envolvem o debate e a partilha de processos. Com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação da atenção e na motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula, o projeto juntou 10 artistas a 10 professores do 10.º ano de escolaridade (seis duplas em Lisboa, duas no Porto e duas outras em Guimarães). Professores e artistas começaram por participar numa residência artística na Fundação Calouste Gulbenkian e, entre setembro e dezembro, as duplas de artistas/professores trabalharam com alunos, partindo das matérias curriculares. Agora, apresentam-se as Aulas Públicas: primeiro em Lisboa (24 e 25 de janeiro), depois no Porto (31 de janeiro) e finalmente em Guimarães (21 de fevereiro). No Teatro Carlos Alberto, a mostra consistirá de trabalhos de duas turmas da Escola Básica e Secundária do Cerco, de uma turma da Escola Secundária de Caidas das Taipas (Guimarães) e de uma outra da Escola Secundária D. Dinis (Lisboa).

TNSJ
Praça da Ribeira
4000-102 Porto
T 22 140 19 00

TeCA
Rua das Oliveiras, 43
4000-409 Porto
T 22 140 19 00

MGSV
Rua de São Bento
da Vitória
4000-543 Porto
T 22 140 19 00

Linha Verde
800 10 14 15
www.tnsj.pt



PROGRAMA

10:30-11:15 - Geometria e Preconceito

concepção

Nuno M Cardoso (Teatro), **Sandra Inês Santos** (Matemática)

Dezanove alunos do 10.º A da Escola Básica e Secundária do Cerco

11:15-11:30 - Intervalo*

11:30-12:15 - Uma mentira cósmica e outros calhaus

concepção

Miguel Horta (Artes Plásticas/Narração Oral), **Ana Pereira** (Biologia)

Doze alunos do 10.º C2 da Escola Secundária D. Dinis

12:15-13:00 - Debate

moderação

Elisabete Palva (Coordenadora do Serviço Educativo de A Oficina)

15:00-15:45 - Do meu caderno

concepção

João Girão (Artes Plásticas), **Isabel Machado** (Português)

Dezanove alunos do 10.º B da Escola Secundária de Caldas das Taipas

15:45-16:00 - Intervalo*

16:00-16:45 - Derivas com(sentidas)

concepção

Elisabete Magalhães (Dança), **Paula Cruz** (Português)

Vinte e três alunos do 10.º B da Escola Básica e Secundária do Cerco

16:45 - Debate

moderação **Manuela de Melo**

(Conselho Consultivo de Descobrir - Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência)

* Nos Intervalos é servido um catering, a cargo dos alunos dos cursos profissionais de Restauração da Escola Básica e Secundária do Cerco.

Richa técnica TNSJ

coordenação de produção

Maria João Teixeira

assistência de produção

Eunice Basto

direção de palco (adjunto)

Emanuel Pina

direção de cena

Cátia Esteves

maquinaria de cena

António Quaresma

Carlos Barbosa, Joel Santos

luz

Filipe Pinheiro, Abílio Vinhas,

Adão Gonçalves, José Rodrigues,

Nuno Gonçalves

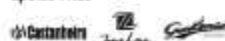
som

António Bica, João Oliveira

vídeo

Fernando Costa

apolos TNSJ



apolos a divulgação



agradecimentos TNSJ

Direção do Agrupamento de Escolas do Cerco; Junta de Freguesia de Campanhã; Alunos, Encarregados de Educação, Professores, Diretores de Turma, Conselhos de Turma dos 10.º A e 10.º B da Escola Básica e Secundária do Cerco; Associação de Pais da Escola Básica e Secundária do Cerco; Alunos e Professores dos cursos profissionais de Restauração da Escola Básica e Secundária do Cerco; Câmara Municipal do Porto; Polícia de Segurança Pública; Mr. Plano/Planos Rui Macedo; ACE/Teatro do Bolhão

10x10: Aulas Públicas

escolas participantes
Escola Básica e Secundária do
Cerco (Porto), Escola Secundária
de Caldas das Taipas (Guimarães),
Escola Secundária D. Dinis (Lisboa),
Escola Secundária Soomara da
Costa Primo (Amadora)

coordenação de projeto (TNSJ)
Luísa Costa-Rosa
acompanhamento de projeto
Nuno M. Cardoso
assistência
Rosália Babo

produção
Fundação Calouste Gulbenkian –
Programa Gulbenkian Educação
para a Cultura e Ciência
em parceria com
A Oficina
TNSJ

Mosteiro de São Bento da Vitória
6 fevereiro 2016
sáb 10:00-13:00 + 14:30-17:30

As Aulas Públicas são o corolário do 10x10, um dos mais consequentes e entusiasmantes projetos pedagógicos e artísticos desenvolvidos nos últimos anos. Visando o desenvolvimento de novas estratégias educativas em contexto de sala de aula, este projeto da Fundação Calouste Gulbenkian (a que, desde a edição de 2014-15, o TNSJ e A Oficina se vêm associando) junta artistas e professores do 10.º ano de escolaridade em estabelecimentos de ensino de Lisboa, Porto e Guimarães. Depois de uma residência artística em julho de 2015, os artistas e professores trabalharam durante vários meses com os alunos, partindo das matérias curriculares. Agora, nestas Aulas Públicas, apresentam-se resultados, partilham-se processos e promove-se o debate entre todos os envolvidos. No Porto, para além da turma da Escola Básica e Secundária do Cerco – onde a atriz e encenadora Catarina Lacerda trabalhou com os professores Maria José Ramos (Português) e André Guterres (Físico-Química) –, participam no encontro duas escolas de Lisboa e uma outra de Guimarães.

TNSJ
Praça da Boalite
4000-100 Porto
T 20 340 19 00

TeCA
Rua das Oliveiras, 12
4000-000 Porto
T 20 340 19 00

MSGV
Rua de São Bento da Vitória
4000-100 Porto
T 20 340 19 00

Linha Verde
800 10 99 10
www.tnsj.pt



Programa

10:00 • *Movêre*

concepção André Gutermes (Físico-Química), Maria José Ramos (Português), Catarina Lacerda (Teatro)
Alunos do 10.º A da Escola Básica e Secundária do Cerco, Porto
dur. aprox. 1:00

É preciso mover, agitar. É preciso dar corpo ao conteúdo e dar ovel os corpos a sala de aula. Aula, do grego *aulê*, espaço livre; do latim *aula*, pátio, palácio. É urgente o encontro, a confiança, a vontade. Ligação covalente. Atenos e arronços. Lugar de pertença. É possível a curiosidade, o pe na cadeia. É possível o risco e a escuta. É preciso.

11:15 • *Ermiða*

concepção Maria Manuela Aguiar (Português), Luís Costa (Educação Física), João Girão (Artes Visuais)
Alunos do 10.º C da Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães
dur. aprox. 1:00

A viagem que vamos contar-vos narra os encontros de três personagens ligadas à expressão verbal e escrita, corporal e plástica, com os protagonistas desta narrativa. Construindo um trilho por onde corpo, escrita e emoções se abrem ao quadrado da sala e aos diversos espaços por onde Ermiða se inventa, desenhando mapas de um lugar em movimento nomeado poesia.

12:15 • *Debate*

moderação Carlos Alberto Gomes (Sociólogo de Educação – Instituto de Educação da Universidade do Minho)

14:30 • *Rapsodos e Trovadores – Ligações Improváveis?*

concepção Ana Gabriela Freire (História), Ana Paula Serra (Português) e Catarina Requeijo (Teatro)
Alunos do 10.º H1 da Escola Secundária D. Dinis, Lisboa
dur. aprox. 1:00

Caminhando para concluir que não há disciplinas estanques e que os conhecimentos se entrecruzam. Apagar a ideia de que a História não serve para nada, "são coisas antigas", e de que o Português "são textos e poemas difíceis". Desvendar a importância interdisciplinar. Mostrar que o presente se constrói também com o passado. Aprender a ser turma. Descobrir, desvendar os caminhos para aprender.

15:45 • *Gíndsiol*

concepção Lurdes Henriques (Físico-Química), Francisco Estorinho (Matemática), António Jorge Gonçalves (Artes Visuais)
Alunos do 10.º 1 da Escola Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora
dur. aprox. 1:00

Trocando a habitual sala de aula pelo ginásio, construímos três momentos que privilegiaram a expansão dos corpos e das ideias. Três passos em direção ao lugar onde matemática, física e química e criatividade se encontram. Pelo caminho, tentamos cartografar a comunidade escolar, com os alunos ao lema.

16:45 • *Debate*

moderação Manuela de Melo (Conselho Consultivo Programa Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para Cultura e Ciência da Fundação Calouste Gulbenkian)

ficha técnica TNSJ
coordenação de produção
Maria João Teixeira
assistência de produção
Maria do Céu Soares
Mónica Rocha
direção de palco
Emanuel Pina (adjunto)
direção de cena
Pedro Guimarães
Cátia Esteves
maquinaria de cena
Filipe Silva (coordenação)
Adílio Rêa
António Quaresma
Carlos Barbosa
Joaquim Marques
Joel Santos
Lúcio Pontes
Jorge Silva
Paulo Ferreira
Iz
Filipe Pinheiro (coordenação)
Abílio Vinhas
Adão Gonçalves
João Rodrigues
Nuno Gonçalves
som
Nuno Correia
vídeo
António Rodrigues

apoios TNSJ

apoios à divulgação



agradecimentos TNSJ

Direção do Agrupamento de Escolas do Cerco, Junta de Freguesia de Campanhã, Alunos, Encarregados de Educação, Professores, Diretor de Turma, Conselhos de Turma do 10.º A da Escola Básica e Secundária do Cerco; Associação de Pais da Escola Básica e Secundária do Cerco; Alunos e Professores dos cursos profissionais de Restauração da Escola Básica e Secundária do Cerco; Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães; Escola Secundária D. Dinis, Lisboa; Escola Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora; Câmara Municipal do Porto; Polícia de Segurança Pública; Mr. Plan/Panos Rui Macedo

10x10: Aulas Públicas

escolas participantes
Escola Básica e Secundária do
Cerco (Porto), Escola Secundária
Aquilino Ribeiro (Oeiras),
Escola Secundária Seomara da
Costa Primo (Amadora), Escola
Secundária Dra. Laura Ayres
(Quarença)

coordenação do projeto (TNSJ)
Lúcia Corte-Real
acompanhamento do projeto
Nuno M. Cardoso
assistência
Rosália Babo

produção
Gulbenkian Descobrir
em parceria com
Anemide, Câmaras Municipais
de Loulé e de Oeiras, TNSJ

Mosteiro de São Bento da Vitória
25 Janeiro 2017
das 10:00-13:00 + 14:30-17:30

As Aulas Públicas são o corolário do 10x10, um dos mais consequentes projetos pedagógicos e artísticos desenvolvidos nos últimos anos. Visando a promoção de novas estratégias educativas, este projeto da Fundação Calouste Gulbenkian (a que o TNSJ se associa desde 2014) junta artistas e professores do 10.º ano em escolas de Lisboa, Oeiras, Porto e Loulé. Depois de uma residência artística, os artistas e professores trabalharam durante vários meses com os alunos, partindo das matérias curriculares. Agora, nestas Aulas Públicas, apresentam-se resultados, partilham-se processos, promove-se o debate. Além da turma da Escola Básica e Secundária do Cerco – onde a atriz e encenadora Rosário Costa trabalhou com as professoras Paula Santos (História) e Dárida Castro (Educação Física) –, participam no encontro do Porto escolas de Lisboa, Oeiras e Loulé.

TNSJ
Praça da Batalha
4000-103 Porto
T22 340 19 00

TACA
Rua das Oeiras, 42
4000-444 Porto
T22 340 19 00

MIRV
Rua de São Bento da Vitória
4000-943 Porto
T22 340 19 00

Linha Verde
800-10-0074
ou www.tnsj.pt



Programa

10:00 - 10a Teia

concepção Dárida de Castro (Educação Física), Paula Santos (História), Rosário Costa (Teatro)
Escola Básica e Secundária do Cerco
dur. aprox. 1:00

A escola que não é fio e teia teia de nós que se desfaçam para que outros nós se apóiem. Fita de nós e por nós. Cada um. Todos. Na educação física, na história, no teatro, na vida. Como vencer o 10AFIO de criar laços, construindo uma nova teia onde os afetos e as competências 10ENVOLVIDAS na transdisciplinaridade se completam?

11:15 - Azul-Espaço/Azul-Sentido

concepção Ana Conceição (Português), Maria Cristina Fernandes (Inglês), Miguel Chora (Artes Visuais)
Escola Secundária D.ª Laura Ayres
dur. aprox. 1:00

Propomos uma travessia no azul, onde o espaço se transfigura, reduzindo-se na aproximação dos corpos e ampliando-se no interior de cada um. A sala desconfigura-se, as pessoas interagem e o espaço é conquistado através dos sentidos e do devir poético das palavras oriundas do passado, do presente, em busca do futuro.

12:15 - Debate

moderação Maria de Assis Swinnerton (Diretora do Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência)

14:30 - Geologistrip

concepção Maria do Céu Claro (Biologia), Susana de Jesus (Inglês), Aldara Bizarro (Dança)
Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro
dur. aprox. 1:00

How about going on a geological trip? Planear uma grande viagem com o intuito de estudar fenómenos geológicos. Articular o Inglês com a Geologia, cruzando conteúdos de ambas. Tomar "visível e invisível" que existe em Geologia e "desbravar a língua" para o Inglês, dando ênfase à prática e à oralidade. Criar um espaço comum onde os alunos possam representar de várias formas os conhecimentos geológicos e do Inglês.

15:45 - Ser do Mar

concepção Helena de Deus (Biologia), Nuno Resende (Educação Física), Miguel Horta (Artes Visuais e Narrativa)
Escola Secundária Soeiro da Costa Primo
dur. aprox. 1:00

Quem cria a criatura? O mundo contém grande variedade de criaturas irregulares que se podem tornar difíceis de anotar! Para as estudarmos, temos de as conhecer no seu habitat e na forma como imaginam. É a dinâmica da vida! Investigamos criaturas marinhas reais, partindo delas para criarmos os nossos peixes imaginários, dotados de movimento próprio, experimentando com os nossos corpos.

16:45 - Debate

moderação Joaquim Azevedo (Investigador e Professor Catedrático da Universidade Católica)

17:30 - 10x10 - Ensaios Entre Arte e Educação

lançamento do livro com Maria de Assis Swinnerton, Nuno M. Cardoso, Paula Oliveira Cruz, Lara Soares

richa técnica TNSJ

produção executiva

Mónica Rocha

assistência de produção

Maria do Céu Soares

direção de palco

Emanuel Pina

direção de cena

Pedro Guimarães, Ana Fernandes

maquinaria

Filipe Silva (coordenação), Adílio Pina,

André Quaresma, Carlos Barbosa,

Joaquim Marques, Joel Santos,

Jorge Silva, Lúcio Pomes, Paulo Ferreira

luz

Filipe Pinheiro (coordenação),

Abílio Vinhas, Adão Gonçalves,

José Rodrigues, Nuno Gonçalves

som

André Bica, João Oliveira, João Brino

vídeo

Fernando Costa, Fábio Coelho

apólos TNSJ

apólos à divulgação

A tripla esteve presente em todas as aulas de projeto, que decorriam semanalmente. Após estas aulas, reuniam-se para avaliar a aula, articular ideias e saberes e desenhar ou reajustar as estratégias e atividades sequenciais.

A esta tripla juntou-se frequentemente a coordenadora do Teatro Nacional de S. João, responsável pelo projeto, que com as suas ideias e opiniões críticas e pertinentes enriqueceu o processo.

A cumplicidade entre os elementos da tripla foi apenas consolidada entre a artista e a professora de História, embora o clima de colaboração se efetivasse entre todas.

As aulas de Educação Física eram realizadas em parceria com a estagiária, dificultando o processo de trabalho, dado que não conhecia o projeto nem vivera a experiência da Residência, momento de formação essencial para a aplicação do projeto na escola.

4.5.4.4 - Avaliação do projeto pelos alunos

A melhoria do relacionamento entre alunos e entre estes e as professoras, foi avaliada pela maioria destes, como um fator muito positivo, como se pode observar no gráfico 11 e no quadro 7.

O aumento das capacidades de confiança e de iniciativa, também foi reconhecido por uma elevada percentagem de alunos.

As interações estabelecidas em sala de aula promoveram a criação de um ambiente de trabalho dinâmico e agradável, permitindo a experimentação de métodos de ensino ativos, que valorizaram o papel do corpo e dos sentidos na compreensão dos conteúdos, sobretudo em relação à disciplina de História. Uma das alunas entrevistada refere – *quando utilizamos o corpo para articular os conteúdos de História com a educação Física, memorizamo-los e no momento dos testes lembramo-nos do movimento e respondemos melhor.*

Mencionam ainda, que quando personificaram personagens históricas aprenderam melhor a matéria, justificando esta aprendizagem pelo gosto e pela alegria despertada por esta.

Verificou-se que uma pequena percentagem de alunos, prefere um modelo de ensino mais transmissivo que não implique movimentação deixando-os permanecer na sua zona de conforto

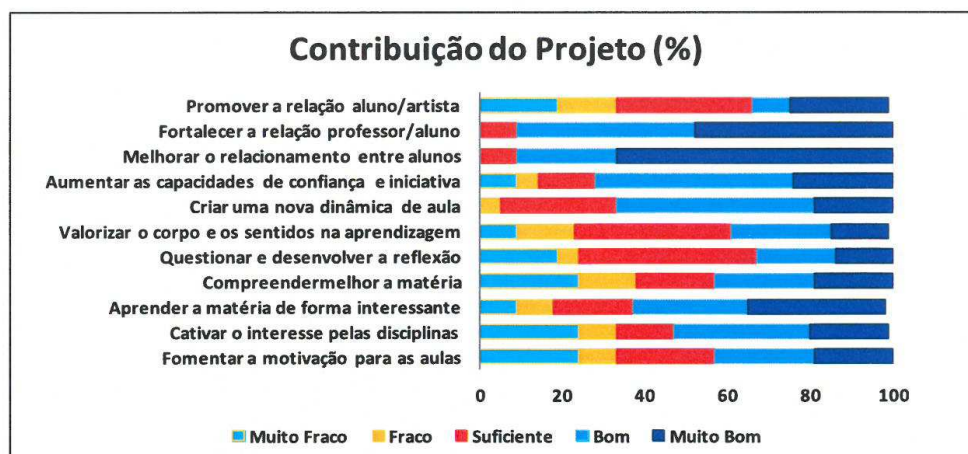


Gráfico 11 – Percentagem de respostas aos itens fechados do questionário de avaliação dos alunos

Todos os alunos apreciaram o facto de trabalharem em grupo, aprendendo a partilhar ideias distintas e a perceber a utilidade da contribuição de todos em torno de um objetivo comum.

A relação com a artista não foi fácil, sobretudo no início do projeto em que algumas das propostas apresentadas aos alunos, foram avaliadas por estes como desadequadas do seu nível etário e não perceberam qual a sua utilidade. Este aspeto foi ultrapassado quando as atividades se articularam com os conteúdos disciplinares.

Aspetos relevantes	Dificuldades	Avaliação global
• União da turma e aumento de confiança entre todos. • Melhoria da relação professor/aluno. • Diferença dos métodos de ensino. • Aumento do interesse pelas aulas, • Aprender a trabalhar em grupo. • Desenvolvimento da capacidade de concentração.	• Dificuldade de compreensão dos objetivos do projeto. • Falta de auto e hetero confiança. • Algumas atividades estavam desadaptadas do nosso nível etário, • Perda de aulas de E. F. • Dificuldades de comunicação • No início dificuldade de relacionamento com a artista.	• Ajudou a integrar os diferentes elementos da turma. • Ajudou a dar mais valor ao trabalho de grupo e à cooperação. • Compreendi melhor a matéria quando usei o corpo e/ou simulei figuras e momentos históricos. • A aula pública permitiu consolidar o projeto e ajudou-nos a crescer como pessoas.

Quadro 7 – Síntese das respostas aos itens abertos do questionário de avaliação de alunos

A capacidade de comunicação quer em relação à sua exposição perante o outro, quer no que respeita à explanação das opiniões e/ou reflexões críticas, foi uma dificuldade sentida pelos alunos e que foi colmatada apenas parcialmente.

A aula pública foi muito positiva para todos porque nos empenhamos e o nosso esforço foi compensado, foi a avaliação que ressalta das entrevistas efetuadas.

Anexo 13 - Inquérito Professores da Esc. Sec. do Cerco, Projeto 10x10

Nome	Paula Oliveira Cruz	Maria José Soares Monteiro Ramos
Ano escolar que lecionam em 2016/2017	12.º ano	11º e 7º
Disciplina do projeto	Português	Português
Para si como Professor/a o que ficou do projeto 10 X 10?	O risco.	A vontade de continuar a incluir as micropedagogias na minha prática letiva.
Como foi ter um artista na sala de aula? Que benefícios viu nessa parceria?	A presença do artista em sala de aula não foi sempre pacífica, mas foi desafiante, tirando-me da minha zona de conforto. O principal benefício foi ter um outro alguém que não os alunos, capaz de me dar feedback sobre as minhas aulas e, ao mesmo tempo, ter alguém capaz de me desviar das minhas rotinas de aula. A artista fez-me olhar para todos os alunos.	Foi um contínuo processo de aprendizagem onde as dinâmicas propostas pela artista se revelaram sempre muito úteis, inovadoras e cativantes.
E contrariedades e dificuldades?	A gestão do espaço e do tempo, e acima de tudo, a dificuldade em fazer (inicialmente) perceber à turma a mais-valia do 10x10. Inicialmente, o 10x10 gerou desconfortos por exigir mais exposição e entrega por parte dos alunos.	As principais contrariedades prendem-se com o facto do serviço letivo e não letivo atribuído à docente dificultarem, a vários níveis, uma maior envolvimento e disponibilidade para o projeto.
Se entende que a participação dos alunos no projeto lhes trouxe benefícios, pode identificá-los?	Sim, três anos volvidos, reconheço-os mais disponíveis para a novidade e com uma maior e melhor noção do corpo.	Para alguns alunos, a desinibição, para outros a responsabilização e o foco nas atividades desenvolvidas, para outros, ainda, o despertar de competências até aí desconhecidas dos próprios.
E a si, enquanto professor?	Humildade. O reconhecer o erro, as falhas e ser capaz de dar a volta e recomeçar.	O trabalho de preparação das aulas com a artista, discutindo ideias, percebendo como é possível inovar e motivar a dupla professor/turma, utilizando ferramentas pedagógicas diferentes, alternativas e eficazes, foi deveras enriquecedor. Estas dinâmicas, desenvolvidas sob a orientação da atriz Catarina Lacerda ajudaram-me a desenvolver nos alunos a concentração, o impulso e o foco, resultando num aumento da confiança, do sentido de pertença e da vontade de partilha, ora com o intuito de estimular e desenvolver capacidades operativas, ora com o objetivo de apresentar perspetivas distintas sobre os conteúdos a lecionar.
Que atividade o fez sair mais da sua zona de conforto?	Todas as que me afastaram do quadro.	
A execução do projeto afetou o cumprimento do programa? Se sim, em que medida?	Não, pois o programa de Português é relativamente flexível (entretanto o programa mudou e o novo 10.º ano é mais rígido).	Sim. Não houve tempo para cumprir com todos os conteúdos do domínio da Educação Literária.
Se tivesse poder de decisão implementava na Escola algumas das estratégias - micropedagogias - utilizadas no projeto?	Sim, especialmente nos anos iniciais de ciclo, as micropedagogias fazem todo o sentido numa lógica de formação de grupo. Outras há, mais direcionadas para os conteúdos, que são excelentes estratégias de motivação e ou sistematização de saberes.	Sim.
Identifique uma micropedagogia que utilizou e ainda utiliza.	Máquina da poesia.	A estratégia para alterar a planta da sala, adotando o formato em U, de forma ordenada e com o mínimo de ruído.
Qual a competência que entende que o projeto traz para os alunos, que mais vantagens lhes trará para enfrentar os desafios do perfil do aluno do séc XXI?	Disponibilidade para o novo.	Os alunos que integraram o Projeto estarão sempre mais recetivos à novidade e, mesmo que inconscientemente, vão servir-se de algumas competências adquiridas para fazer face a eventuais constrangimentos na sua vida académica e/ou profissional.
Quer deixar alguma consideração sobre o projeto que considere importante?	É necessário contaminar a escola. Algumas das micropedagogias fariam todo o sentido aplicadas em grupo disciplinar, departamento disciplinar e conselhos de turma. A presença regular de um artista na escola/sala de aula faz falta como inspiração e possibilidade de transgressão.	O 10X10 foi sem dúvida um dos mais improváveis desafios na minha carreira docente e, simultaneamente, um dos mais gratificantes. Ter participado nesta aventura ajudou-me a renovar as minhas estratégias de ensino e a perspetivar o futuro com maior entusiasmo.

Nome	Dárida Fraga de Castro	André Guterres
Ano escolar que lecionam em 2016/2017	10º	11º
Disciplina do projeto	Educação Física	Física e Química A
Para si como Professor/a o que ficou do projeto 10 X 10?	Sobretudo a partilha.	Este projeto permitiu tomar uma consciência efetiva que o modelo pedagógico atual é muito uniformizador e que existem inúmeras formalidades inerentes ao sistema que visam uma lógica de padrão, as quais os docentes por inércia, têm tendência a preconizar e a replicar. Ajudou-me a analisar e a perspetivar a experiência pedagógica de outro modo e a questionar-me sobre a adequação de procedimentos que se tornaram rotinas inquestionáveis ao longo destes anos.
Como foi ter um artista na sala de aula? Que benefícios viu nessa parceria?	Foi bom. Ajudou a ver as matérias de ensino sobre outro prisma.	Foi BOM e muito positivo. A atriz ajudou-me a identificar os diferentes tempos de concentração dos alunos, a equilibrar o uso dos processos pedagógicos tendo em conta os três sistemas de representação mental: verbal, visual e cinestésico. A atriz ajudou-me a inovar e a experimentar a corporização dos conceitos, isto é, a colocar o corpo em ação, enquadrando-o nos conceitos a abordar e potencializando a aprendizagem via cinestésica.
E contrariedades e dificuldades?	As maiores dificuldades foram sobretudo de calendário. Falta de tempo para a reflexão conjunta.	Gostaria que tivéssemos chegado verdadeiramente a todos os alunos, ou atingido o mesmo grau de motivação em todos os alunos para o projeto.
Se entende que a participação dos alunos no projeto lhes trouxe benefícios, pode identificá-los?	Ajudou a que os alunos reconhecessem utilidade e aplicabilidade dos conteúdos programáticos. O trabalho projeto deu-lhes mais autonomia e capacidade de autoavaliação.	O envolvimento dos alunos no processo de “ensino-aprendizagem”, deu oportunidade a cada um de se fazer ouvir e de ser responsável por participar, incentivando a escuta e capacidade de colaborar.
E a si, enquanto professor?	Enquanto professora o facto dos alunos estarem motivados e interessados foi gratificante.	O envolvimento e aproximação, reforçou a minha relação com os alunos, não só como professor mas como diretor de turma. Permitiu-me perspetivar a "sala de aula" de outros modos. Ajudou-me a ter uma consciência mais global sobre a experiência pedagógica e sobre a adequação de procedimentos.
Que atividade o fez sair mais da sua zona de conforto?	A adaptação dos meus conteúdos aos conteúdos de história.	Não identifico nenhuma em especial, acho que o projeto no seu todo ajudou-me a “sair da zona de conforto”, a arriscar, a inovar... a “crescer”.
A execução do projeto afetou o cumprimento do programa? Se sim, em que medida?	Não	Não. Foi possível cumprir o programa sem grandes reajustes.
Se tivesse poder de decisão implementava na Escola algumas das estratégias - micropedagogias - utilizadas no projeto?	Sempre	As dinâmicas de início de aula propostas pela atriz, para: - “ativar” os alunos; - estimular a sua participação e desenvolver nestes a importância de foco/atenção e do controlo do impulso; - desenvolver neles o sentido de pertença e da vontade de partilha.
Identifique uma micropedagogia que utilizou e ainda utiliza.	O jogo das velocidades e os 30" de silêncio	A corporização dos conceitos, isto é, colocar o corpo em ação, enquadrando-o nos conceitos a abordar e potencializando a aprendizagem via cinestésica. A maioria dos alunos reconhece que a configuração eletrónica ou ligação Química foi mais fácil de entender com esta abordagem.
Qual a competência que entende que o projeto traz para os alunos, que mais vantagens lhes trará para enfrentar os desafios do perfil do aluno do séc XXI?	Capacidade crítica e autonomia	O envolvimento dos alunos no processo de “ensino-aprendizagem”, deu-lhes a oportunidade de: - serem ativos; - participarem com responsabilidade; - serem criativos e de inovarem. - desenvolverem trabalho colaborativo (fazendo-se ouvir e sabendo ouvir).
Quer deixar alguma consideração sobre o projeto que considere importante?	O trabalho projeto é o futuro em termos de ensino, daí que o 10X10 deveria continuar	Com este projeto foram lançadas sementes que terão definitivamente um impacto a longo prazo na minha atividade docente e no modo como perspetivo a Educação.

Nome	Paula Santos	Sandra Santos
Ano escolar que lecionam em 2016/2017	9º, 10º e 11º	12º
Disciplina do projeto	História A	Matemática A
Para si como Professora/a o que ficou do projeto 10 X 10?	O gosto por experimentar novas estratégias.	A partilha, a disponibilidade, o trabalho de equipa, a mente aberta
Como foi ter um artista na sala de aula? Que benefícios viu nessa parceria?	O balanço foi muito positivo, acho que cada uma soube encontrar o seu espaço e partilhar momentos de articulação de saberes e de estratégias.	O maior benefício foi poder ter alguém que me orientasse e que me guiasse no sentido de aperfeiçoar a minha prática docente, no relacionamento professor aluno e na movimentação em sala de aula. As micropedagogias que fui interiorizando e que nunca pensei ser possível aplicar em sala de aula.
E contrariedades e dificuldades?	A dificuldade dos alunos em perceberem aquilo que lhes era proposto, a dificuldade em articular o projeto com o cumprimento do programa e alguma resistência de colegas em relação ao que no âmbito do projeto lhes era sugerido.	Dificuldades: aprender a não ter medo de improvisar e de me "expor".
Se entende que a participação dos alunos no projeto lhes trouxe benefícios, pode identificá-los?	O maior benefício foi a rápida criação de um espírito de grupo-turma, o fortalecimento das relações com as docentes envolvidas no projeto.	O desenvolvimento da autonomia desde logo, a capacidade de trabalhar com qualquer colega (devido às constantes mudanças da planta da sala de aula), a melhoria da autoestima
E a si, enquanto professor?	Permitiu-me conhecer novas formas de fazer, diversificou as estratégias que conhecia e permitiu-me aprender novas formas de chegar ao conhecimento.	Um crescimento enquanto pessoa e enquanto professora
Que atividade o fez sair mais da sua zona de conforto?	A aula sobre arte romana.	a apresentação pública da aula
A execução do projeto afetou o cumprimento do programa? Se sim, em que medida?	Sim, sobretudo no 2º período em virtude do intensificar dos ensaios para as aulas públicas.	Não
Se tivesse poder de decisão implementava na Escola algumas das estratégias - micropedagogias - utilizadas no projeto?	Numa escola construída sob paradigmas diferentes dos atuais, sem dúvida.	Sim
Identifique uma micropedagogia que utilizou e ainda utiliza.	Os 30 segundos, a avaliação por palavras chave, o "u" e o "o"...	A sala em U, a mudança constante da planta da sala de aula,
Qual a competência que entende que o projeto traz para os alunos, que mais vantagens lhes trará para enfrentar os desafios do perfil do aluno do séc XXI?	A criatividade.	Desenvolvimento de autonomia e maior predisposição para a aprendizagem
Quer deixar alguma consideração sobre o projeto que considere importante?		Esta foi uma experiência sem igual, permitiu-me não ser tão "quadrada" no desenvolvimento das minhas aulas e estar mais aberta a novas experiências

Anexo 14 – Grelha de Avaliação Professores Esc. Sec. do Cerco, Projeto 10x10 5ª edição

Items	Parâmetros de Avaliação	Descrição	Percentagem de Avaliação
1	Apresentação	1.a - Articulação do tópico de referência	10%
		1.b - Estrutura (texto/momentos de coreografia/acrobacia)	
		1.b.1 História	10%
		1.b.2 Ed. Física	10%
		1.c - Clareza da comunicação/explicação da mensagem de forma a torná-la compreensível do público	10%
2	Originalidade	Elementos facilitadores e enriquecedores da mensagem (adereços, organização no espaço dos objetos cénicos e reformulação do trabalho já apresentado	20%
3	Funcionamento do grupo	Participação de todos os elementos do grupo na conceção do trabalho (autoavaliação)	20%
4	Evolução das diferentes fases do trabalho	Heteroavaliação - clareza da mensagem e criatividade	20%